

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



**TRABALHO DE PROJETO**

**A LEITURA, DESCODIFICAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO  
NÚCLEO FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E  
COMUNICAÇÃO**

**Isa Nélia Calado Rafael**

**Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da  
Educação**

**Especialização em Educação de Adultos**

**2010/2011**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA**



## **TRABALHO DE PROJETO**

### **A LEITURA, DESCODIFICAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO NÚCLEO FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO**

**Isa Nélia Calado Rafael**

**Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Ciências da  
Educação**

**Especialização em Educação de Adultos**

**Trabalho de projecto orientado pela Professora Doutora Natália Alves**

**2010/2011**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os meus colegas de profissão, que me têm inspirado e ensinado no meu percurso profissional,

A todos os adultos com quem trabalhei, pelas suas experiências de vida, pela sua força, luta, garra e determinação com que encaram os desafios das suas vidas e pelo tanto que me têm ensinado,

Aos colegas de mestrado, pela partilha

Aos docentes do mestrado, pelas aprendizagens

Aos meus familiares e amigos pela constante presença, dedicação, ensinamentos e ternura que têm para comigo

Um poema para todos os adultos que passaram pela minha experiência de vida

*Acordai homens que dormis*

*A embalar a dor*

*Dos silêncios vis*

*Vinde no clamor das almas viris*

*Arrancar a flor que dorme na raiz!*

*Acordai raios e tufões*

*Que dormis no ar*

*E nas multidões!*

*Vinde incendiar de astros e canções*

*As pedras e o mar, o mundo e os corações!*

*Acendei de almas e de sóis*

*Este mar sem cais*

*Nem luz de faróis*

*E acordai depois das lutas finais*

*Os nossos heróis que dormem nos covais!*

*José Gomes Ferreira*

## RESUMO

O trabalho final que apresento é composto por três partes distintas, mas que se complementam, entre si, visto que todas dizem respeito à reflexão sobre a educação e formação de adultos, entre uma perspectiva global e particular, face à minha prática profissional.

A primeira parte do trabalho, diz respeito à reflexão crítica sobre a minha experiência como formadora de adultos, tendo esta sido importante para me questionar acerca de métodos de trabalho, abordagens teóricas e práticas, relacionadas com a minha actividade de formadora e como resolvi e melhorei algumas questões metodológicas e pedagógicas.

A segunda parte do trabalho, consistiu na elaboração de uma reflexão, teoricamente sustentada, sobre o campo da educação de adultos. A realização deste texto foi importante, na medida em que me ajudou a olhar numa perspectiva macro-estrutural para a questão da educação de adultos e a contextualizá-la no seu seio cultural e histórico, percebendo-lhe as tendências e orientações metodológicas.

O projecto que desenvolvi foi baseado na minha prática profissional, até ao momento, como formadora de Cultura, Língua e Comunicação, em contexto de educação e formação de adultos. Neste, a leitura do referencial de competências-chave foi desde logo uma ferramenta essencial e obrigatória de trabalho, para a construção de materiais pedagógicos, como suporte às sessões de formação. De acordo com a minha dificuldade, tanto na descodificação do referencial de competências-chave, bem como na sua operacionalização, proponho uma leitura reflexiva da sua descodificação e um guião de trabalho, referente ao núcleo de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, por entender ser o mais complexo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e Formação de Adultos; Cursos EFA; RVCC; Referencial de Cultura; Língua e Comunicação, CLC, Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação.

## RÉSUMÉ

Le travail final que je présente est constitué par trois parties, distinctes, mais qui se complètent, entre soi, vu que toutes elles concernent la réflexion sur l'éducation et formation d'adultes, dans le domaine de ma pratique professionnelle.

La première partie du travail, concerne la réflexion critique à propos de mon expérience comme formatrice d'adultes, étant celle-ci une partie importante pour m'emmenner à questionner à propos des méthodes de travail, abordages théoriques et pratiques, qui concernent mon activité de formatrice et comme j'ai solutionné et amélioré quelques questions méthodologiques et pédagogiques.

La deuxième partie du travail, a consisté à l'élaboration d'une réflexion, théoriquement sustentée, à propos du thème de l'éducation et formation d'adultes. La réalisation de ce travail a été importante, dans la mesure que m'a aidé à regarder d'une façon macro-structurale pour la question de l'éducation et formation d'adultes et à la envisager dans son sein culturel et historique, en le comprenant ces tendances.

Le projet que j'ai développé a été inspiré dans mon expérience professionnelle, jusqu'au moment présent, comme formatrice dans le domaine de la Culture, Langue et Communication, dans le contexte de l'éducation et formation des adultes. En ce sens, la lecture du référentiel des compétences-clés, a été dès le début un outil essentiel et obligatoire de travail, pour la construction de matériaux de travail, en aidant à l'opérationnalisation des sessions de formation. Étant donné mes difficultés, ainsi dans la décodification du référentiel de compétence-clés, comme dans son opérationnalisation, je propose son décodification et une orientation de travail, concernant le domaine de Culture, Langue et Communication, pour le considérer le plus complexe.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1- BALANÇO REFLEXIVO E CRÍTICO SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA COMO FORMADORA DE ADULTOS	9
2- REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS	36
3- A LEITURA, DECODIFICAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO NÚCLEO FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO	46
3.1 INTRODUÇÃO	46
3.2 DECODIFICAÇÃO DO NÚCLEO GERADOR DE FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO	52
3.3 PROPOSTA DE GUIÃO DE TRABALHO DO NÚCLEO CLC7	53
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
CONCLUSÃO	62
BIBLIOGRAFIA	64

## ANEXOS

Anexo I - *Referencial de Competências-Chave referente ao núcleo de Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*

Anexo II - *Tipos de texto/Funções da Linguagem/Enriquecimento Vocabular*

Anexo III – Documento 1 Descodificação do núcleo gerador Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação

Anexo IV - *Vivência e Reflexão*

Anexo V - Documento 2

Anexo VI - *O senso comum*

Anexo VII - Documento 3

Anexo VIII - *Argumentação no quotidiano*

Anexo IX - Documento 4

Anexo X - *Técnica e transformação da maneira de viver*

Anexo XI - Documento 5

Anexo XII - Resolução das fichas reflexivas

## INTRODUÇÃO

O trabalho que apresento em seguida, foi realizado no âmbito do mestrado com o tema “ Educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados”.

Foi-me proposto, pelos docentes deste mestrado que realizasse três trabalhos, que agora se fundem num só, subordinado ao tema supra-citado, sendo este composto por três capítulos principais. O primeiro é constituído pela realização da autobiografia reflexiva, referente à minha prática profissional, tendo como objectivo realizar um balanço dos momentos-chave do meu percurso laboral, identificando e descrevendo os momentos significativos e experiências que me marcaram e se traduziram em aprendizagens. Ao realizar esta reflexão tenho como objectivo consciencializar-me das minhas lacunas, como as contornei e poderei melhorar, futuramente.

As leituras obrigatórias, sugeridas pelos docentes deste mestrado, servirão de base para a reflexão e sustentação da análise e reflexão, acerca da autobiografia reflexiva.

O segundo capítulo do trabalho é constituído por um balanço reflexivo e crítico, acerca do campo da educação e formação de adultos, a nível global e particular, referente à realidade portuguesa. Também a estruturação deste capítulo é articulado, tendo em conta as leituras realizadas no âmbito deste mestrado.

O terceiro capítulo é composto por um trabalho, que visa a análise da dimensão empírica da minha prática profissional. Através da selecção de um tema que gostaria de ver particularmente aprofundado, com vista à melhoria, em termos de actuação na minha vida laboral, espero ver como uma mais-valia esta análise e reflexão. Focarei a análise do núcleo gerador de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, referente à sua descodificação e operacionalização, visto que é uma das minhas maiores lacunas, enquanto formadora de *Cultura, Língua e Comunicação*, na área de educação e formação de adultos.



## 1 – BALANÇO REFLEXIVO E CRÍTICO SOBRE A MINHA EXPERIÊNCIA COMO FORMADORA DE ADULTOS

Nasci no ano de 1984, em Portugal, mais propriamente na cidade de Torres Novas e cresci e vivi na aldeia próxima, Vila Moreira.

Julgo que o local onde vivemos, as instituições escolares que nos educam, a família, os amigos e conhecidos que nos rodeiam são importantes na nossa forma de actuar, pessoal e socialmente.

Pessoalmente, em termos educacionais tive um percurso regular, frequentando o ensino obrigatório em escolas públicas. Iniciei o ensino básico nos anos 90, acabando o ensino secundário em 2001. Neste espaço de tempo, e de acordo com o contexto histórico-social e económico, considero que tive boas oportunidades de aprendizagem.

Os professores que tive ao longo do meu percurso escolar, foram uma fonte inspiradora e determinaram também a minha postura inicial, enquanto docente, utilizando as mesmas metodologias.

A ecoformação foi essencial no meu percurso de vida académico, bem como na minha postura pessoal e social.

Em termos familiares, fui bastante influenciada a interagir com os outros, a conversar, trocar opiniões, formando a minha própria visão sobre as mais variadas temáticas. Relembro o incentivo à leitura, conversas com os meus pais e avós acerca de outras realidades culturais, como é o caso de França, que de alguma forma me influenciaram e despertaram a atenção para um conhecimento mais aprofundado sobre a língua e cultura francesas, bem como procurar outras forma de estar e respeitar a diferença, que se expressa de variadas formas, entre os indivíduos.

A curiosidade em conhecer novos lugares e pessoas levou-me desde cedo, , a alargar, por iniciativa própria, as minhas aprendizagens, participando em grupos de dança, de teatro e clubes, nomeadamente de Jornalismo, do 10º ao 12º ano, o que me permitiu, na altura, desenvolver algumas competências a nível de informática, redacção de textos, contacto com entidades públicas, na

recolha de patrocínios e a criação de laços, de partilha de opiniões, de tolerância, de entreajuda, com outros colegas e professores.

Considero que todos estes elementos me ajudaram a estar mais preparada para uma etapa muito importante do meu percurso académico, que foi a realização da licenciatura, na área que escolhi, de Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português e Francês, bem como posteriormente na entrada do mercado de trabalho.

Hoje entendo de forma mais explícita a importância de que se revestiu o percurso universitário e a sua influência na minha postura enquanto docente.

Creio que o estabelecimento de ensino que frequentamos, os professores que nos acompanham e a forma como abraçamos as experiências, são decisivas na forma como projectaremos a nossa própria postura, em relação à nossa prática profissional.

Tive aulas, professores que funcionaram como modelos e o inverso. Gostei e adoptei na prática profissional alguns procedimentos, respeitantes a esta fase. Lembro-me que na formação profissional utilizo sempre como material, à semelhança de exercícios que realizei enquanto aluna, exercícios que visam apercebermo-nos de erros ortográficos, gramaticais e sintácticos, que nos levam a melhorar o desempenho na escrita. Este é um exemplo, como haverão outros, em que me apercebo que, de facto, os professores que tivemos foram inspiradores do meu trabalho e desempenho, enquanto profissional.

Quando ingressei no mercado de trabalho ainda não tinha feito o estágio profissional na área do ensino. Isto porque é possível trabalhar como formadora, sem ter necessitado de estágio nem Certificado de Aptidão Pedagógica, uma vez que as cadeiras psicopedagógicas efectuadas no terceiro e quarto ano da faculdade me deram a sua equivalência, permitindo-me trabalhar como formadora.

Terminei a licenciatura em Setembro de 2006 e em Janeiro de 2007 estava a fazer uma formação relâmpago, “sem compromisso”, como fui alertada pela

entidade empregadora, que viria a ser o local onde viria a trabalhar nos 15 meses que se seguiriam, em formação e educação de adultos.

Não tinha nada a perder, só poderia fazer o estágio no ano lectivo seguinte e por isso todas as oportunidades eram bem-vindas, e aquela era sem sombra de dúvida, a melhor oportunidade que me poderia ser oferecida. Não sabia nada, por isso pensava eu que trabalhar com adultos deveria ser uma forma de ir ganhando experiência.

A dita formação, de 7 horas, falava da súmula do que eram os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA); da forma de reconhecer as competências dos formandos, através do Reconhecimento e Validação de Competências (RVC); das áreas a trabalhar com os formandos; do seu encadeamento; da necessidade de realizar actividades integradoras e da avaliação, essencialmente.

Em menos de uma semana estava a participar no processo de reconhecimento, validação e certificação de competências, com uma insegurança e estranheza enormes. Era muito jovem, numa equipa com colegas experientes, que me deram todo o apoio e me fizeram sentir confortável no meu novo desempenho.

Apesar de tudo, a experiência “EFA” era para todos, à excepção do mediador, um terreno a explorar. No fim de contas não tinha muito por onde recorrer, se não ler os materiais que me tinham sido fornecidos.

Li o referencial de competências-chave, as grelhas que correspondiam à certificação e validação de competências, o que eram cursos EFA e como funcionavam. Preparei os meus planos de sessão e construí os meus materiais, de acordo com o que o referencial pedia, mas caindo no erro de explorar teorias e saberes pré-feitos, bem como conceitos estáticos. Por exemplo, na abordagem da unidade de competência da leitura, explicava os diferentes tipos de texto, revelando as características formais de cada um e levando textos exemplificativos, no entanto, não proporcionava, primordialmente a leitura reflexiva.

Fernández alerta para o problema da ausência da leitura reflexiva, fazendo a distinção entre *recitare* e *legere*, sendo que no primeiro “o alfabetizado ouvinte apenas podia aceder à informação sobre o conhecimento já produzido por outros”, enquanto o *legere* ou leitura reflexiva (...) “o texto é um instrumento de consulta e de estudo, uma alavanca para continuar criando”. (2006: p 32)

Desta forma, reconheço hoje que a maior parte dos textos literários e não literários que abordei em sessão foram pouco produtivos em termos de leitura reflexiva. Julgo que essa atitude é negativa e ajuda a promover um dos maiores problemas da actualidade, que tem a ver com a falta de capacidade reflexiva, em que as pessoas lêem literalmente, mas não reflexivamente e não entendem o que lêem. Como afirma o mesmo autor “a falta de uso social da leitura numa alta percentagem de alfabetizados desencadeou uma ausência de sentido funcional desta aprendizagem que desembocou no fenómeno do iletrismo”.(Fernández, 2006: p31)

Fernández, define três modelos de ensino-aprendizagem que dominaram a educação de adultos, durante o século XX.

O primeiro desses modelos é o modelo alfabetizador, que, segundo esse autor permite o acesso a saberes já construídos por outros e não tanto a possibilidade de criar e gerar elementos culturais originais e de construir conhecimentos novos (Fernández, 2006: p.38). Segundo a minha auto-reflexão enquanto formadora, nesta época, o modelo que adoptei foi precisamente na vertente de “recitar” saberes teóricos, fazendo referência a conceitos, não levando os formandos à análise auto reflexiva destes elementos com as suas próprias experiências. Ou seja, partia do estado de *deficit* do grupo de adultos em questão, não valorizando os seus conhecimentos aprendidos noutros contextos, que iriam ao encontro dos conceitos que eu pretendia operacionalizar.

Outra das minhas maiores dificuldades sentidas no início da prática profissional foi entrar no papel de formadora, de orientadora e foi bastante difícil encontrar um lugar confortável, que me permitisse dar largas à minha criatividade e vontade de explorar o que tinha em mãos. Ainda assim, tudo decorria bem, e

julgo que a minha relativa facilidade em conviver e falar com todo o tipo de pessoas me ajudou bastante, pois sermos formadores de adultos é sinónimo de encontrar de tudo um pouco: jovens perdidos no mundo da droga ou sem objectivos definidos, mães solteiras, a quem lhes foram retiradas os filhos, mulheres que sofrem com os seus casamentos, pessoas que perderam os empregos de uma vida e que sentem que não sabem fazer nada além do que aprenderam, e se vêem confrontados com a necessidade de aprender novas profissões, mulheres e homens trabalhadores, pais de família.

Não quero estigmatizar o público-alvo dos EFA, mas todos os exemplos que dei eram reais e concretos. Ou seja, eu estava ali como formadora de *Linguagem e Comunicação* mas também como pessoa que olhava, a seu tempo, para os problemas que eles traziam consigo.

A nível de relacionamento, convivência e moderação de conflitos, mesmo durante o primeiro ano de formação, tudo se encaminhou de forma natural e proveitosa e a comunicação entre mim e os formandos foi pacífica e proveitosa.

A nível de equipa de trabalho e relacionamento com colegas foi bastante positivo. Aprendi que para que um projecto deste género seja bem sucedido é necessário que haja um coordenador presente e disponível, pois tanto para formadores, como formandos constitui um respeito e suporte muito grande e quando são disponíveis, funcionam como um porto seguro.

Também o mediador era alguém muito disponível e estava “de corpo e alma” no projecto: fazia com que os colegas comunicassem e nas reuniões, momentos privilegiados de conversa, debate e troca de ideias, incentivava a melhorar formas de intervir na resolução de conflitos e articular actividades que eram propostas aos formandos, já que “tínhamos” de realizar trabalhos práticos para desenvolver com a ajuda da comunidade e no seio desta.

Nestes 15 meses aconteceu quase de tudo e eu saboreava e fruía todas as aprendizagens e experiências possíveis. Passava ali muitas horas, inclusivamente além das exigidas, porque o tempo e disponibilidade abundava.

O local, nas Serras de Aire e Candeeiros, numa associação de artesãos, consistia num mundo em que tudo era revelador e o contacto com colegas novos, com ideias e posturas empreendedoras eram um grande desafio. Sempre fui curiosa pelo que me rodeia e queria participar com o grupo nas actividades exteriores, mesmo quando elas não me diziam directamente respeito. Se a actividade consistia em realizar uma entrevista ao presidente da Câmara Municipal, além do que fazia em sessão, a redacção e preparação da entrevista, gostava de os poder acompanhar e ver todo o projecto nascer/crescer.

Apesar de alguns conflitos entre o grupo, senti que ali nascia uma união consistente; que trabalhávamos quando era para trabalhar e todos contribuíam com o que melhor sabiam fazer, em especial quando se tratava de apresentar trabalhos em que havia a apresentação à comunidade.

Enquanto decorria o curso realizámos várias actividades integradoras, destacando a última, em que fizemos uma actividade que consistiu na apresentação de uma peça de teatro, no *Teatro Municipal de Porto de Mós*.

Envolvi-me de corpo e alma nesta actividade, também porque esta ideia nasceu de uma “brincadeira”, a partir da dramatização nas aulas de *Linguagem e Comunicação* (LC), quando falávamos da unidade de competência *Linguagem Não Verbal*.

Na preparação desta actividade vi realmente o que são os objectivos de um curso EFA em que trabalhamos todas as competências com um objectivo único: realizar algo feito por nós, fruto do nosso trabalho e empenho.

Pintura e decoração de cenários, realização de ofertas para presentear formadores e pessoas que de alguma forma tinham contribuído para que o projecto fosse possível, preparar textos, guarda-roupa, fazer logística do que seria necessário comprar, enviar cartas, notificações, telefonar e ou falar pessoalmente com pessoas envolvidas, para solicitar materiais e ou autorizações, enfim várias coisas que exigiam a atenção, cuidado, envolvimento e empenho de todos os formadores, coordenadora e mediador.

Foi um ano importantíssimo para mim. Pessoas, histórias de vida, actividades que me despertaram a sensibilidade para partilhar, discutir ideias, conviver, aprender mais sobre áreas alheias, por exemplo, neste caso, saber mais sobre artesanato e mostrar que somos mais do que simples “transportadores” de conhecimento, mas que a riqueza final está no “produto” em que todos nos transformamos e eu não era, seguramente a mesma, no fim deste conjunto de experiências, assim como os formandos também sofreram uma mudança na sua forma de estar e pensar. Ambos crescemos e aprendemos mutuamente. Aqui reside a grande riqueza, já que muitas foram as situações, vivências que nos fizeram abrir horizontes.

Tenho consciência que esta primeira experiência em termos de formação de adultos foi importantíssima, apesar dos entraves iniciais e que ao longo das actividades realizadas, eu e toda a equipa formativa fomos percebendo melhor, que apesar de haver um referencial, na maioria das vezes, as actividades que tinham maior adesão dos formandos e a consequente contribuição destes para a validação das suas competências se revelava fora do “referencial”, mas na demonstração de tarefas práticas, que nós formadores, arquitectávamos, sobretudo, no âmbito do “tema de vida”, actividades desenvolvidos em contexto comunitário. Nestas fases os formandos davam o melhor de si, mobilizando as competências adquiridas nos seus contextos de vida, como por exemplo a confecção de bens alimentares, no entanto a forma como apresentavam os produtos, era enriquecido com competências adquiridas em contexto formativo, como a realização de um suporte escrito, processado a computador com a descrição dos produtos confeccionados.

Trata-se de um modelo de ensino-aprendizagem em que formadores e formandos trabalham num contexto igualitário de diálogo, ou seja, (...) as pessoas participantes não são receptoras que não reflectem sobre as explicações dos professores, mas que adoptam uma atitude crítica e contribuem com as suas experiências e com o que sabem. No espaço de aprendizagem confluem, em igualdade de condições, o que o professor sabe, devido à sua formação, e o que as pessoas adultas sabem, devido à sua experiência (...)” (Fernández, 2000: p 61)

Digo que no fim desta experiência não era a mesma, pois antes de ter tido esta oportunidade e estar em contexto real de trabalho, onde tinha de ser eu a orientar o trabalho e os objectivos a atingir, tinha uma ideia muito limitada, estática, reservada e “idealista” do que seria o cenário da formação e que me caberia apenas o papel de transmitir informação e saberes aos formandos.

Possuía a ideia que o formador transportava conhecimentos, que os formandos teriam uma postura pouco participativa, receava as críticas face ao meu desempenho de formadora, estava pouco à vontade no meu papel e considero que depois desta experiência e vivência, muitos “obstáculos” foram diluídos, medos ultrapassados, passando a exercer o meu papel de forma mais natural, compreendendo que há objectivos a ser cumpridos e que para tal é necessário assumir uma postura activa na gestão das aulas/sessões, entendendo que apesar de tudo e da necessidade de uma postura activa, o mais importante é dar espaço, fazer perceber aos que me rodeiam que o que aprenderam nas suas vidas é imprescindível, de extrema importância e utilidade e que esse conhecimento lhes permitirá sedimentar o que já têm, bem como construir novas perspectivas para continuarem a melhorar e aprenderem mais.

Aprendi a planificar e a adaptar essa planificação, mas sem obsessões, e que na formação, em especial, deve ser-se flexível, compreendendo que cada formando tem um ritmo próprio de aprendizagem e não devem utilizar-se métodos que “penalizem” aqueles que têm mais dificuldades, mas dar-lhes estímulos positivos ao seu trabalho e conhecimentos, e quando demonstram evolução e esforço, elogiar essa atitude, de forma a ganharem incentivo a realizar novas aprendizagens. Da mesma forma dou um *feed back* às aprendizagens, experiências adquiridas em diferentes contextos, valorizando as aprendizagens de cada um e promovemos um diálogo de partilha de saberes.

Tendo em conta esta auto-análise, considero que a minha postura enquanto formadora é flexível, de respeito pelos formandos, sobretudo pelas suas experiências e aprendizagens e que da discussão e apresentação de experiências nasce a riqueza mútua.



Julgo que a reflexão que acabei de realizar me permite hoje identificar uma mudança no meu perfil de formadora e de dialogar/interagir com os formandos. Como referi anteriormente Sanz Fernández caracterizou os modelos dominantes de perfis de educadores de adultos, durante o século XX, e o modelo dialógico social, por ele caracterizado, vai ao encontro do que identifico nesta mudança, uma vez que, segundo o autor, este visa facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade, e como tal, apela à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social (...) das mais variadas competências sociais, que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir, com a vida real. (Fernández, 2006: p17)

A par desta grande aventura, numa fase em que já estava bem integrada na equipa formativa do referido curso EFA e na turma em questão, surgiu um grande desafio: a realização da profissionalização. O grande objectivo era dar aulas no ensino regular.

Tinha consciência que tinha abraçado uma grande experiência, contudo, e apesar de estar integrada profissionalmente, considerava que a aposta académica e formativa era essencial.

A realização do estágio profissional constituía uma grande mais-valia, porque me iria permitir acumular experiências e trabalhar com diversos tipos de públicos: a formação, em contexto EFA com adultos e a escola regular com jovens adolescentes, em que os objectivos e formas de estar são distintos.

Estar numa escola, como estagiária, depois de ter sentido alguma “liberdade” enquanto formadora, onde lidava com colegas e formandos em contexto EFA foi um desafio extremamente difícil.

A variedade de experiências e desafios nunca consistiram um entrave à minha forma de estar, aliás por isso mesmo, apesar de nessa altura estar a trabalhar, senti necessidade de me actualizar e alargar o meu campo de visão e de conhecimentos, até porque era por ali que poderia agarrar o meu sonho: ser professora e alargar a possibilidade de mercado de trabalho, pois nesta altura já se sentiam muito bem as dificuldades em encontrar empregos.

Esta necessidade que senti em termos de actualização do meu currículo, teve a ver com a necessidade de acompanhar as exigências formativas e académicas e do mercado de trabalho.

O contacto com muitas regras, planificações pormenorizadas, reuniões de departamento e de grupo, o acumular de tarefas, que muitas vezes me deixavam ansiosa, desencantaram-me e deixaram-me exausta e desanimada. Não senti ali liberdade nem satisfação nas minhas tarefas. Apesar de tudo, reconheço, que mesmo na adversidade conseguimos sempre tirar proveito da situação e aprender bastante.

Foi o que aconteceu, um ano de muitas aprendizagens, boas e más, mas que se traduziram num salto qualitativo em termos de experiência de vida. Tornei-me mais forte e pensei que ao superar um ano de intensas actividades, em que tinha de trabalhar e estudar, algo que não acontecera até então, me iriam trazer uma personalidade mais vincada.

Assim foi. A palavra desistir não poderia fazer parte do meu vocabulário. As aulas no curso EFA, a minha prestação nas actividades integradoras, a planificação de aulas no contexto estágio e as idas ao seminário de Francês, na faculdade, deixaram-me no limite das minhas forças.

Contudo, as aprendizagens foram muitas: lidar com o stress profundo, com a falta de tempo, cansaço, desânimo, insatisfação, incompreensão e levar as coisas avante. É preciso saber lidar com tudo isto num mundo laboral que se apresenta competitivo, duro e exigente em termos de trabalho e dedicação.

Programar as aulas foi o meu maior desafio: foi difícil e penso que só no fim, percebi a importância de planificar, de definir objectivos, competências, construir materiais de avaliação, corrigir e realizar corrigendas tão objectivas que não deixem margem para grandes dúvidas e haja objectividade e justiça nos métodos de avaliação.

Aprendi a partilhar ideias, discutir sugestões, avaliar e ser avaliada, lidar com as falhas e melhorá-las, participar em acções de formação, estar actualizada

em termos de materiais pedagógicos, a ser flexível e utilizar materiais/recursos de ensino-aprendizagem diversos.

Apesar de não ter sido um ano positivo em termos emocionais, a verdade é que aprendi mais do que em todos os anteriores.

Quando terminei esta longa etapa sentia-me aliviada e extenuada, sobretudo emocionalmente.

Depois de estar novamente tranquila tentei agarrar novas oportunidades no mercado de trabalho e já me sentia preocupada, pois as ofertas escasseavam.

Até que quando queremos muito e procuramos, as oportunidades surgem e em Novembro de 2008 surgiu o IEPF no meu percurso profissional.

Inicialmente fui chamada para substituir uma professora de Português que estava a leccionar no regime de aprendizagem.

O sistema de Aprendizagem dá equivalência ao 12º, tendo na sua componente académica vários módulos, segundo um currículo alternativo ao escolar regular, caracterizado sobretudo pela condensação da matéria. A particularidade dominante neste tipo de cursos é que disponibiliza uma vertente profissionalizante, em que o formando tem oportunidade de contactar com o mercado de trabalho, através da realização de formação em contexto de trabalho.

A substituição que fui fazer, da formadora de Viver em Português era numa turma de 3ºano, de um sistema de Aprendizagem, ou seja, o último, do curso de “Recepcionista de Turismo”.

Assim foi a primeira experiência neste contexto, por sinal, com uma turma relativamente homogénea, tanto em termos de aproveitamento, como de comportamento, positivamente.

Temos a ideia de que os alunos que hoje procuram o ensino profissional são menos capazes que os do ensino regular. Eu ia com essa ideia e enganei-me. Encontrei uma turma de jovens, a maior parte pouco mais velhos que eu, mas

que tiveram outros percursos de vida, e que, por uma ou outra razão, não acompanharam a vida escolar nos anos certos, no entanto, tiveram outras experiências que eu e outros não tivemos.

Tinha pela frente jovens simpáticos, afáveis, criativos, sedentos de aprender e eu sem saber gerir tanta expectativa e vigor.

Senti dificuldades em articular o programa, sobretudo voltado para a História e Literatura Portuguesa, face a jovens que “transpiravam” música, dança, “graffitis”, “rap” e que eram “hiperactivos”. Mas as representações, os poemas musicados, os jogos didácticos com questões sobre a matéria, que dividindo a turma em grupos, no final dos mesmos se confrontavam com questões da História e Literatura portuguesa, “jogando”.

Era a música, a dança, a irreverência como mote para o ensino da Língua e Cultura. E assim abordámos a *Mensagem* de Pessoa, assente em pequenas dramatizações. Atrevo-me a dizer que eles praticamente faziam quase tudo sozinhos ... eu orientava os tópicos principais e eles criavam ... Apercebi-me nesse ano que há jovens que possuem uma grande capacidade artísticas e têm uma grande dose de alegria e criatividade e que com muito pouco fazem acontecer momentos muito engraçados e didácticos.

Comparativamente à formação profissional, em especial de certificação de nível básico, a exigência, ao nível do Sistema de Aprendizagem, é mais exigente, no que concerne a revisão das matérias, a adopção de estratégias de motivação, a escolha de métodos de ensino-aprendizagem. Como tal, tive de recorrer a manuais de Língua Portuguesa, de forma a adaptar o programa do sistema de Aprendizagem, mais flexível e prático em termos de apresentação dos conteúdos programáticos, comparativamente ao ensino regular, mas ao mesmo tempo, garantindo rigor científico e terminológico.

Como referi, deparei-me com uma turma que nutria especial gosto pela música e dramatização, pelo que a abordagem da obra *A Mensagem*, de Fernando Pessoa foi explorado da seguinte forma: após a contextualização histórica do autor e obra, bem como a exploração da sua estrutura e caracterização de cada uma das suas partes, atribuí a cada grupo um poema, que eles

apresentavam à turma, utilizando suporte vídeo e áudio, dando asas à sua criatividade. Entre as formas mais originais de apresentação, constavam a utilização de poemas musicados.

Relativamente a esta postura dos formandos, em contexto de educação e formação de jovens (EFJ), considero, que a nível escolar, tanto no ensino regular, mas sobretudo em contexto EFJ, ou seja, formação profissional, há uma grande tendência a ser-se flexível e a contemplar a ideia de que as aprendizagens anteriores e informais, de acordo com as experiências, aprendizagens e características particulares de cada um, são de extrema importância e poderão ser úteis em contexto formal.

Na sequência da experiência “IEFP”, apareceu a oportunidade de integrar a equipa de formadores num EFA B3, ou seja, equivalência ao 9º ano de escolaridade, sendo que esta modalidade já me era familiar e poderia agora aperfeiçoar o que de alguma forma achasse que não tinha corrido tão bem da primeira vez.

Não há turmas iguais e procurava o “Jorge”, a “Alexandra” e apesar de não estarem lá havia sempre o Jorge de lá e a Alexandra do lugar. Isto porque na realidade as turmas, a maneira como os grupos funcionam acaba por ser idêntica, e havia o mandatário do grupo, que influencia bastante os outros, o mais desenrascado, o mais problemático e que diz que hoje não podemos trabalhar essa questão porque a formadora do outro módulo disse que essa actividade lhe competia (imaginando que estávamos a falar de uma actividade integradora). Afinal, apesar de serem adultos e estarem para aprender, a verdade é que estão reunidos dentro de um espaço com as mesmas pessoas muitas horas por dia e a tendência nos “EFAS” é que surjam conflitos diversos, que temos de saber gerir, de forma a que não haja atritos entre formandos-formandos e formandos-formadores.

Entre as turmas de EFA que tive fui vendo quais as melhores formas, de durante as muitas horas de LC, cerca de 200, adaptar a planificação do módulo, de acordo com as áreas profissionais em questão.

Falamos de um tempo em que os formandos têm disponibilidade para pensar, reflectir, fazer aquilo que no dia-a-dia de trabalho, muitos, que estavam constantemente em trabalhos fabris, monótonos e automáticos, não equacionavam.

No módulo de Linguagem e Comunicação trabalhava, com os formandos, várias tipologias textuais, levando textos para lermos, analisarmos formalmente e reflectirmos sobre as mensagens. Neste tipo de exercício, tentava levar os adultos a pensar e reflectir, para que retirassem sentidos da leitura realizada, reflectindo sobre as mensagens “codificadas”, pressupondo, assim, análise, discussão, tornando os adultos mais sensíveis aos sentidos implícitos do texto e a saber expressas as suas opiniões, sobre os mais variados assuntos, desde política e economia a sentimentos como saudade, perda ou amizade.

Nos cursos de formação, os formandos vêm-se com tempo para pensar, estudar, aprofundar temas, debater assuntos que no dia-a-dia já não se lembravam que existiam. Nos primeiros tempos tudo é novidade, nomeadamente escrever à mão, actividade que não fazem habitualmente, ou ouvir o formador e manter os cadernos limpos. Todas estas pequenas coisas se tornam algo desafiador e apetecível.

No entanto, a fase de “encantamento” passa e tem de se pensar em articular o programa com assuntos do quotidiano, para que os formandos possam também visualizar a parte “prática” das matérias e não falar apenas em assuntos estáticos como o tipo de linguagem que caracteriza o texto jornalístico e das características da notícia, mas saber escolher uma crónica, por exemplo, que possa despertar o debate, os faça vibrar pela leitura e faça soar nas suas bocas nomes do panorama literário português ou internacional.

Agradar a todos é uma utopia, e quantas vezes ao pensar que levamos algo interessante nos tenhamos que deparar com comentários desagradáveis, que nos fazem desanimar.

Penso que o público adulto é muito crítico e quando estão há algum tempo em processo de formação, poder-se-á tornar desagradável, sobretudo quando uma forma de manifestar as suas dificuldades, é atacando, dizendo que a matéria

não é interessante, que os formadores se contradizem, entre outras questões, indo buscar elementos externos que nada ajudam a uma boa reflexão, impedindo uma aprendizagem saudável.

O mais significativo dos EFA? Quando se faz uma actividade integradora, em que todos participam, cada um dá o melhor de si, organizam, entreadjudam, pensam, resolvem problemas, são criativos, comunicam, escrevem e colocam em prática.

Um dos momentos mais gratificantes? Irmos ao teatro e ouvir dizer que foi a primeira vez que foram. Sim, porque na minha opinião os EFA são uma pouco levar as pessoas a ter contacto com o que a rotina, a falta de oportunidade, pelas circunstâncias da vida, lhes tirou. Ir ao teatro é ter contacto com autores e actores, é comunicação não verbal, é exercer cidadania, respeitando um espaço público, é estar a par das novidades mais recentes ou mais longínquas, é cultura, é perceber mensagens, códigos, símbolos e despertá-los para a reflexão.

Outra modalidade na área da formação surgiu: a Educação e Formação de Jovens. Nova experiência. Já não era a turma de aprendizagem “prodígio”, nem adultos, normalmente ordeiros, mas uma turma de jovens alheados, apagados, desinteressados e que parece que estão só para ver o tempo passar.

Esta turma em concreto nem desafiava. Tudo parecia ser-lhes indiferente e a indiferença também pesa, ou melhor é terrível, porque tem de se tentar despertar o que parece profundamente adormecido. Que desafio...

Julgo, hoje, que não foi um desafio superado ... era uma turma de francês técnico, com saída profissional em “Empregado de Bar”, e as tentativas para motivá-los, que passaram por ver um filme, *Ratatouille*, em francês, para trabalharmos o tema da alimentação e bebidas; a realização de cartolinas com desenhos de alimentos, por exemplo, não os motivava minimamente. Não foram métodos eficazes e quando nós próprios nos deixamos levar pelo desânimo e descrédito, não é benéfico.

Foi uma experiência pouco produtiva, mas que me fez ver outro lado da educação. Motivar jovens que estão alheados e não têm objectivos! Ficava o desafio de que numa próxima oportunidade isso não poderia voltar a acontecer e algo tinha de se fazer de forma diferente.

O que julgo que falhou profundamente foi a falta de garra e uma postura de maior liderança. Outra questão teve a ver com a ausência de maior *feed-back* aos formandos do seu desempenho, em termos de avaliação quantitativa e qualitativa. Na formação, e em especial de adultos, vertente com a qual estava mais habituada a trabalhar, na altura, a avaliação era realizada por competências, não havendo avaliação quantitativa. Esta falha, juntamente com a desmotivação e falta de empenho e hábitos de trabalho, naturais dos jovens formandos, levou a um maior afastamento, alheamento, bem como falta de vontade de confrontar e superar as dificuldades.

Entretanto, sou confrontada com um novo desafio, ser formadora de *Cultura, Língua e Comunicação*, (CLC) num curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), de nível secundário. Esta experiência implicou, da minha parte, uma postura de maior responsabilidade, visto que era, na altura, um projecto novo e que exigia, a nível pessoal um maior estudo e pesquisa de conceitos, uma vez que teria, à partida, adultos que me exigiriam mais conhecimentos, o que tornava o desafio mais aliciante, mas que ao mesmo tempo me tornava receosa, de não conseguir responder à altura, ao que me era solicitado.

A interacção com o próprio referencial de competências-chave era também ela muito mais complexa, que a leitura do referencial, respeitante ao nível básico e iria exigir de mim mais estudo e precisão na elaboração de materiais e explicação de conceitos.

Não foi fácil trabalhar o referencial e perceber de forma rápida como é que o processo de educação e formação de adultos, nível secundário, estava organizado.

Sabia que teria de trabalhar uma área de competência, a Cultura, Língua e Comunicação e que neste caso ficaria a meu cargo dois núcleos dos sete existentes em CLC. Inicialmente, pela falta de formação, de experiência no



nível secundário, caí novamente no erro de ler o referencial e realizar materiais “escolarizantes”.

Ainda não tinha a percepção de que se deveria partir das histórias de vida dos adultos, das experiências de cada um, para estimular e aprofundar a partir do que eles vão identificar como competências já adquiridas.

O EFA requer assim a necessidade de estimular o formando para novas aprendizagens e abordagens, a partir de competências adquiridas em contexto pessoal, profissional, institucional para fazer reflexões de âmbito mais alargado e macro-estrutural. No fundo é encaixar as experiências que já têm num universo denso e lato, onde as suas aprendizagens são ainda assim válidas e podem ganhar forma e substância, fazendo a diferença.

Diz-se, por isso, que os adultos em contexto de formação, dão um salto qualitativo na sua auto-estima pois percebem que o facto de terem saído da escola não os impediu de evoluir e aprender, e que podem inclusivamente ensinar, visto que partem das suas aprendizagens, muitas delas, inerentes aos seus percursos profissionais, sendo assim áreas muito específicas e que os formadores, compreensivelmente não dominam. No entanto, como têm outras competências e formas de encarar a realidade em que está inserida a sociedade, de uma forma geral, consegue orientar e fornecer novas bases para dar sentido às aprendizagens de cada adulto. Desta forma, posso dizer, sem dúvida, que há um intercâmbio de aprendizagens, pois eu enquanto formadora de CLC, tendo uma área específica de competência, sou interessada em aprender sobre diferentes realidades, sendo todas elas interessantes e que poderei canalizar para novos projectos e ideias e me permitem ter um horizonte mais alargado de conhecimentos, podendo falar com outros formandos e pessoas em geral, mobilizando conceitos e ideias que aprendi com estas pessoas.

O público-alvo deste EFA era de alguma forma idêntico ao primeiro, composto por adultos desempregados, por força das circunstâncias da crise social e económica do país e que se viram “obrigados” a aprender uma nova profissão

e aumentar a sua escolaridade para fazer face às adversidades e complexidade inerente ao mercado de trabalho.

A este propósito, Rui Canário refere que “actualmente, as políticas e práticas de educação escolar inscrevem-se num conjunto mais vasto e coerente de políticas de educação/formação funcionalmente subordinadas aos imperativos da racionalidade económica dominante e, portanto, às exigências de “produtividade”, “competitividade” e da “empregabilidade”. (pp. 198-199)

Esta minha experiência, com adultos que ficaram desempregados numa fase mais madura das suas vidas e as suas dificuldades inerentes à readaptação e consequentes dificuldades em responder às exigências do mercado de trabalho, fez-me observar a formação com outro olhar e compreender que há políticas governamentais que “obrigam” os cidadãos a procurar a sua certificação escolar. Reconheço e compreendo que todos os que ali estavam, não foram de livre e espontânea vontade, não foi uma situação ponderada e pensada, tida como uma opção, mas sem excepção para todo o grupo, tratava-se de uma imposição social, de acordo com as dificuldades inerentes à nossa economia de mercado. Os centros de emprego, face ao aumento do desemprego, e de forma a minorar os números de inactivos, e tendo também em conta o grande número de trabalhadores sem escolaridade mínima e formação profissional, numa área específica, canalizou os adultos para cursos de dupla certificação, que permitem a obtenção de um certificado escolar e ao mesmo tempo profissional. Visto desta forma é uma boa opção, no entanto, não deixei de observar uma grande tristeza, desmotivação e apreensão iniciais, por parte de quase todos os formandos: porque estavam longe da sua terra e quando chegavam a casa não tinham tempo para as famílias; a dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias, ou seja, o computador e internet, novas aprendizagens em algumas áreas, como desenho técnico que exigiam mais método e estudo, enfim, uma nova realidade e adaptação.

Esforçados, motivados na adversidade, empenhados em comunicar com realidades que perderam no tempo, em que incorporam os moldes da sociedade industrializada, tornando-se seres autómatos e não reflexivos. Não acompanharam, na generalidade, a evolução das tecnologias da informação e

comunicação, não lidavam com o computador e internet, como já referi, e por isso o desafio aumentava, uma vez que são realidades fundamentais para a realização de todos os trabalhos solicitados pelos formadores.

O primeiro trabalho, e fundamento de todos os outros da área socio-cultural, nasce da história de vida, analisada pelos formadores, onde poderemos adaptar trabalhos, muitas vezes, personalizados a cada formando. São fornecidas as “premissas” que cada adulto pode desenvolver e integrar na sua realidade.

O pressuposto nos cursos EFA é que não havendo a competência, ela deverá ser adquirida, sob a forma de trabalhos, de reflexões que permitam ao formador validar a sua existência. Ora a história de vida permite reconhecer o que existe e não existe como competência.

Ao mesmo tempo surge uma nova experiência dentro do ramo da formação, participar como formadora de CLC num Centro Novas Oportunidades, também no CENFIM, no âmbito do programa, promovido pelo Ministério da Educação de *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências* (RVCC)

Apesar do referencial ser idêntico ao dos EFA, o esquema de trabalho e abordagem relativamente aos adultos, bem como o próprio processo de reconhecimento e aquisição de competências são diferentes.

Quando um adulto, após ter sido “diagnosticado” pela técnica de RVC, normalmente um profissional da área das ciências sociais, é sinalizado como um bom candidato a realizar o processo, sendo canalizado para conversar com as profissionais de RVC e formadores das três áreas de competência-chave: *Cultura Língua e Comunicação* (CLC), *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cidadania e Profissionalidade* (CP).

Parte-se do pressuposto que os adultos que estão inscritos no processo RVCC têm potencial que os leva a este tipo de encaminhamento, e não para um EFA, por exemplo.

Em todas as situações há ideais e o candidato ideal para participar no processo RVCC é um adulto que tem um percurso biográfico rico, com um carácter interventivo, reflexivo, criativo e crítico bem patente.

Estamos conscientes, que de acordo com estudos realizados, ou através do contacto com pessoas que nos são muito próximas a frequentar o processo, apesar de haver casos mal sucedidos, há também uma grande percentagem de adultos que saíram precocemente do universo académico que, embora tal facto, pela riqueza do seu percurso não formal, possuem inúmeras competências, que através deste processo, podem ser reconhecidas e validadas, traduzindo-se num certificado escolar, de nível básico ou secundário.

Quando temos a capacidade de procurar no nosso percurso onde é que estão as nossas aprendizagens, a autobiografia permite “desocultar” competências que estão presentes em cada um de nós.

Num processo complexo, como este, é necessário haver uma envolvência, organização e encadeamento dos temas correspondentes às três áreas, que intervêm neste processo, pois os saberes não são unívocos, mas transversais.

Se bem que o adulto possa ter formação complementar, é ele, a partir das suas reflexões pessoais, e mobilizando exemplos concretos da sua vida, que irá demonstrar aos formadores, as suas competências, posteriormente certificadas pelo avaliador externo.

A partir da explicação do processo, pela profissional e formadores, o adulto deve visualizar a melhor forma de enquadrar as suas vivências e competências na redacção da sua autobiografia e reflectir sobre os temas solicitados.

Quando comecei a trabalhar no processo RVCC, ainda o fazíamos de forma desintegrada, a partir da realização de trabalhos soltos, das diferentes áreas e domínios de referência. Corríamos o risco, como aconteceu, de termos trabalhos essencialmente descritivos, muitos longos e de uma grande dificuldade de “arquivar” no portefólio, uma vez que quando nos apercebíamos, o adulto já falara dos mesmos temas para as três áreas, fazendo apenas

pequenas modificações, mas com a mesma base, tendo em conta que o tema é semelhante.

Entretanto, e de forma a agilizar o processo e a respeitar a sua natureza, passámos a trabalhar, a partir da autobiografia do adulto, e após a escrita da sua primeira versão, esta passou a constituir a nossa fiel ferramenta de trabalho, passando de formador para formador, pelos respectivas áreas, em que cada formador explica e alerta o candidato, chamando-o à atenção do que este poderá explorar, tendo em conta as experiências evidenciadas no portefólio reflexivo.

Ganhamos tempo, e permite-nos acima de tudo, potenciar as aprendizagens dos adultos e dar-lhes “forma”, pois ajudamo-los a encarar o que já sabem, mas de acordo com outras perspectivas. Por exemplo, o adulto faz reciclagem no seu local de trabalho, sabe como fazê-la e como é que nasceu essa necessidade, mas poderá analisar esta tendência, do ponto de vista cultural. Eu, como formadora de CLC, posso pedir ao adulto que pense se viu em algum contexto, o reaproveitamento de materiais, muitos deles, recolhidos em empresas, e que são reaproveitados por artesãos ou industriais, no sentido de criar novos objectos que são apreciados, simplesmente, como obra de arte, ou utilizados e ou vendidos, servindo como fonte de rendimento, impulsionando o crescimento da nossa economia.

Tomando este exemplo e a forma como eu actuo, considero essencial o contacto com o adulto, no sentido de o questionar, a partir do que este relata na autobiografia, permitindo que este reflecta mais e sob perspectivas a que não está habituado, mas que reconhece e compreende, sendo a partir desse momento que cria uma maior abertura face ao mundo que nos rodeia.

“Por conseguinte, deveremos, nós mesmos, mudar e deveremos ajudar e acompanhar pessoas que vão ter de mudar. Penso que é em torno destas questões que as histórias de vida vão poder ajudar-nos.” (Josso, 2008: p118)

Como tal, e porque o RVCC é um processo que nasce das histórias de vida e competências de cada um, o formador, por sua vez, tem um papel muito próprio, ganhando especial destaque para a envolvência do mesmo no

processo. Não se pode ser, tomar a posição do “instrutor”, que nos fala Josso, pois nós não estamos com os adultos para lhes “transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos”, pelo contrário é o adulto que tem de evidenciar as suas competências e mostrar aos formadores o que sabe. Somente a partir daí é que tomo a postura de orientadora, no sentido de dar um encaminhamento e sentido para essas mesmas aprendizagens.

“Essa figura do passador é uma figura que é extremamente interessante quando temos no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro e queremos que ele vá, mas estamos preocupados em saber para onde a pessoa quer ir e em perceber como poderemos ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direcção que pretende.” (Josso,2008, p.116)

Esse encaminhar do adulto é muito importante no RVCC. Durante o processo pressupõe-se que se dêem várias alterações nos esquemas de pensamento das pessoas em questão. Isto quer dizer, que apesar de não haver necessariamente uma aquisição de saberes, as reflexões que o adulto faz, orientadas pelo formador, levarão a uma nova forma de perspectiva a realidade envolvente.

Novamente a educação e formação de jovens. Neste caso em concreto fora avisada de que se tratava de público-alvo muito problemático. Jovens em “fim de linha”, que por diversas razões já não tinham lugar noutra tipo de ensino. Ou por que a idade não o permitia, ou pelo distúrbio que já haviam feito pelos centros de formação por onde passaram. Enfim, jovens sem motivação, rebeldes e problemáticos.

Fui com a convicção que sempre tenho, de que não seria tão mau quanto me haviam dito. Apesar de rebeldes, pensei eu, que mesmo a turma de oitavo ano que enfrentara na escola, aquando do ano do estágio, já o tinha sido.

Confrontei-me com uma instituição que carecia também ela de pulso para lidar com os jovens que tinha em mão. Era quase tudo permitido, ou mesmo tudo, e não havia punições que contrariassem a postura constante de desafio. Era algo assustador porque parecia que nada os amedrontava.

Foi uma experiência, que apesar das circunstâncias durou um ano, começando em 2009 e tendo terminado em 2010.

Posso afirmar que foi, a par das outras experiências vividas e relatadas anteriormente, muito enriquecedora, no sentido em que perdi o medo de enfrentar qualquer turma problemática que me possam apresentar.

Durante algum tempo, depois de ter terminado a licenciatura, sentia-me incapaz de enfrentar turmas de jovens, pelo facto de ainda me sentir muito próxima das suas idades e de recear a sua postura em relação a mim.

Com as turmas de jovens que tive neste contexto, aprendi mais uma vez, que além da importância extrema de despertar aprendizagens, temos de ver o contexto real em que nos situamos. Denotava-se, na maioria dos formandos, grandes lacunas de saberes elementares, desmotivação, falta de concentração e “(de)aproveitamento” do sistema onde estavam. Podiam ir fazendo o mínimo, não havia muitos castigos e penalizações.

Fui pelo que julgo ter sido, para mim naquela altura, o único caminho possível: aliar-me e mostrar, subtilmente, que não estava para sair, pois o passatempo

preferido deles era tentar com que os formadores que vinham, uns sucessivamente aos outros, saíssem.

À medida que foram percebendo que não iria embora, a postura desafiadora ia amenizando e conseguia-se ir fazendo pequenos progressos e os trabalhos iam aparecendo realizados.

A experiência mais interessante que tivemos em termos de aprendizagem e que resultou, pela originalidade e liberdade que a mesma permitia, foi um jogo realizado no exterior. Esse jogo consistia em cada um encontrar um poema realizado pela formadora acerca da personalidade de cada um, não estando identificado, teria de ser entregue ao seu referente. A partir dali, dos “seus” poemas conseguiu-se trabalhar os conceitos elementares do texto poético. Tratava-se de algo que ficaria exposto, na sua sala, e que era deles.

Percebi no final que quase todos, ao contrário do que queriam inicialmente demonstrar, tinham um potencial humano muito grande e vontade em evoluir e ir ao encontro de novas oportunidades, pois aquele era um “ciclo vicioso”. Acabamos quase todos por lamentar que as coisas não tivessem seguido ali um bom porto.

Quando estamos em turmas em que há elementos demasiado perturbadores, o restante grupo contamina-se e tem tendência a seguir-lhe o rasto.

No fim e porque fiquei, consegui passar a matéria possível de se trabalhar, no contexto referido, (a mínima, portanto) com a certeza que temos de analisar sempre a realidade que se nos é apresentada e escolher os melhores materiais e formas de o abordar.

Não será por acaso que há escolas regulares, Sistema de Aprendizagem e cursos de educação e formação de adultos. Não têm uns, de ser menos capazes que os outros, mas porque as pessoas têm diferentes perfis, que as leva a diferentes encaminhamentos, de acordo com as suas lacunas e potencialidades.

Será fácil dizer e aceitar que todos aprendemos, no entanto, todos de forma diferente, privilegiando uns assuntos em relação a outros, e com ritmos



distintos. Deveremos dessa forma tentar perceber o que nos agrada e evoluir, de acordo com a nossa realidade e ambição.

Um outro aspecto que constatei a este nível tem a ver com as responsabilidades que estes rebeldes jovens adquirem, quando saem em visitas de estudo e em locais onde estão mais em contacto com a comunidade. Ou seja, os estágios profissionais são alturas privilegiadas, em que o formando, longe do seu rotineiro quotidiano, mergulhado de desordem e de vontade/necessidade de perturbar se vê confrontado com pessoas alheias à sua convivência diária. De uma forma geral acabam por obter um maior sucesso nessa fase. Infelizmente há casos em que se denota, comprova a falta de responsabilidade e abuso à autoridade dos tutores, mas constituem excepções.

Uma outra função que assumi no mundo da formação tem a ver com a coordenação. Enquanto formadora dum módulo de Viver em Português (VIP), foi-me atribuída a responsabilidade de coordenar uma turma do sistema de Aprendizagem, no CENFIM, com saída profissional de Técnicos de Refrigeração e Climatização.

De acordo com esta experiência tem havido várias aprendizagens inerentes ao cargo que desempenho.

O trabalho tem sido gratificante com o grupo em questão, pois são atentos, interessados e com quem se trabalha com relativa facilidade. Aposto sobretudo em trabalhos práticos, pois reconheço, que são turmas que preferem as aulas práticas e o próprio currículo, condensado nas suas abordagens, pressupõe que o façamos dessa forma.

Dou o exemplo do currículo do primeiro ano em que em 25 horas são abordados os textos dos média, essencialmente focando os diversos tipos de texto dos média, a sua influência na opinião pública, o direito à informação e a relação entre a evolução tecnológica e a veiculação da informação.

Pelo que me fui apercebendo em relação ao público-alvo em questão o “debitar” matéria não é a melhor forma de fazer chegar a informação que se

pretende, mas sensibilizá-los para os temas pretendidos, através de algo em que os mesmos tenham de participar activamente. Pode passar pela leitura de um texto e os mesmos terão de retirar as ideias principais; analisar um tipo de texto jornalístico; realizar uma notícia, observar reportagens, notícias e ou publicidades e dar opinião sobre a forma de abordagem da mesma, etc.

Mais concretamente em relação ao papel de coordenadora desta turma, tenho tido uma atitude de promover o diálogo entre os restantes formadores, no sentido de perceber as dificuldades dos formandos e encaminhá-los se necessário para as sessões que podem ter com a psicóloga do centro, comunicação essa que tenta ver de forma mais pormenorizada o fundo de algumas questões não detectáveis em sala de aula.

Em relação à parte mais burocrática, no segundo ano de coordenação melhorei alguns aspectos relativamente ao primeiro, tais como reunir atempadamente as opiniões sobre cada formador em relação à turma, para poder realizar a apreciação do progresso da turma, que fica registado em acta; bem como reunir as notas, também o mais cedo possível, aquando das reuniões quantitativas, para as poder registar antes das reuniões presenciais da equipa, para que nesse momento se dê primazia ao diálogo e não ao preenchimento de papéis.

Quando os formandos estão em estágio é necessário saber como está a ser o seu desempenho e igualmente reunir as notas quantitativas e qualitativas dos seus desempenhos.

De certa forma o essencial é que haja uma boa comunicação com todos os colegas e sensibilizar para a entrega de alguns materiais, documentos, tais como planos de sessão, bibliografia, etc., para que o processo de cada acção cumpra os requisitos exigidos.

Tenho verificado que é muito importante que para tudo o que disse anteriormente se tenha flexibilidade em relação à aceitação de opiniões, sugestões, em termos de melhorias, formas de actuação em relação a certas metodologias realizadas até então, como por exemplo a forma de reunir informação para a realização das actas qualitativas.

Também tenho ganho uma certa abertura e curiosidade em aprender saberes de outras áreas, como é o caso da refrigeração. Quanto a isso, considero que é bom saber assuntos relacionados com o curso, que os formandos frequentam, para melhor compreender e orientá-los.

No sentido de aprofundar conhecimentos sobre outras áreas, as reuniões são momentos privilegiados de trocas de ideias e sugestões, nomeadamente na coordenação de trabalhos entre módulos, como já aconteceu, em que o formador de Matemática se uniu ao de Tecnologias de Informação e Comunicação para que os formandos trabalhem o cálculo em *Excel*.

Enfim, já o filósofo grego dizia “só sei que nada sei” e quantas mais experiências vamos tendo mais necessidade temos em tentar entender o que elas valem e que importância têm para a nossa vida.

## 2- REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Tradicionalmente quando falamos em educação, reportamo-nos à instituição que promove o saber, a Escola, e aos intervenientes que fazem parte do processo de aprendizagem, as crianças, jovens e professores. Poder-se-á dizer que uma das mais importantes invenções do século XX foi a criação da Escola, enquanto instituição e o passo mais importante, associa-la à extinção do trabalho infantil, uma vez que as crianças passaram a ter o direito a aprender e estudar. Esse local corresponde, assim, a um espaço e tempo específico de aprendizagem. Esta é a ideia com a qual crescemos, que reveste a Escola e as aprendizagens, associando-as a um lugar profundamente ligado às instituições e às aprendizagens formais.

Ao longo dos anos e como será reflectido neste capítulo, a Escola/ a Educação enquanto instituição suscitará muitos debates e discussões sobre as suas práticas e tenderá a ser influenciada por questões políticas e sociais, ao longo dos anos.

Se primordialmente se associa a Escola à infância, a verdade é que em qualquer sociedade se compreende que as aprendizagens são vitais e necessárias ao longo de toda a vida.

Ainda que o ser humano tenha revelado, desde a antiguidade, interesse pela educação, as preocupações políticas sobre esta temática datam somente de 1812, “de um ponto de vista político, só encontramos o primeiro documento que demonstra a preocupação pela formação de adultos em Espanha, em 1812, num texto muito geral da Constituição liberal, no seu artigo 25, no qual se estabelece que todas as pessoas que exerçam a sua cidadania devem saber ler e escrever (...) Só a partir da década de sessenta do século XIX aparecem algumas obras (Puig e Sevall, 1865; JMC, 1868) dedicadas à organização específica das escolas de adultos que, por outro lado, pecam por mimetizar a prática escolar aplicada às crianças”. (Fernández, 2006: p.14)

Como menciona Fernández, a educação de adultos foi inicialmente associada ao método praticado pelo ensino tradicional, o alfabetizador, assente na transmissão de conhecimentos, especialmente de competências de escrita e

leitura, não dando primazia à reflexão, isto é, em que o adulto (...) “ como diria posteriormente Paulo Freire (...) se implica no texto e implica o texto na vida” (Fernández, 2006: p.42)

A intervenção da UNESCO, *Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência*, nos anos sessenta e setenta do século XX promoveu o conceito de “educação permanente”, termo que nasceu a partir dos movimentos sociais, que visavam uma “humanização do desenvolvimento”. (Canário, 2008: p.18) Tendo em conta que a UNESCO, tem como ideia fundadora promover a ciência e tecnologia em todo o planeta, a educação permanente foi então um movimento social que pretendia fazer face ao desenvolvimento tecnológico, levado a cabo nesta fase da história, no intuito de promover um acesso equitativo à ciência e tecnologia, por parte de toda a população. Assim, através da educação, possibilitar-se-ia fornecer cultura e conhecimentos que permitissem à população, movimentar-se numa sociedade tecnológica e cientificamente mais evoluída. A educação de massas serviria para que esse desenvolvimento técnico não favorecesse uns, em detrimento de outros. Com base numa “humanização da educação” haveria possibilidade de minorar as desigualdades sociais.

“Nos anos setenta e oitenta delineia-se um caminho em direcção a uma sociedade da aprendizagem permanente onde o referente já não é a escola, mas sim a vida” (Fernández, 2006: p.14)

A afirmação que consta no parágrafo anterior, significa que estando os adultos fora da escola e entendendo-se que todos os contextos desencadeiam aprendizagens, então todos os adultos são detentores de saberes. Neste sentido, na segunda metade do século XX, sob orientação da UNESCO e de acordo com vários estudos realizados sobre educação de adultos, dos quais se destaca *An introduction to lifelong learning* e o *Aprender a Ser*, entre outros documentos igualmente importantes para o estudo da educação de adultos, passa a valorizar-se as aprendizagens de cada cidadão.

Nos anos 70/80 do século XX, e comparativamente à concepção inicial da educação de adultos, houve uma evolução na sua teorização, de acordo com a

necessidade de se ajustar à realidade social. Neste contexto, a educação de adultos estende-se à formação profissional, como forma de responder a novos desafios da sociedade, nomeadamente na área empresarial, área social e de lazer, adaptando-se (...) “à evolução do mundo do trabalho, à evolução das profissões, da indústria (...)”. (Finger, 2008: p. 18)

Os finais do século XX foram marcados por crescentes desafios sociais. A educação tornou-se uma “ferramenta” para responder aos crescentes desafios, de uma sociedade gradualmente industrializada, informatizada e cientificamente mais evoluída, por isso, pode-se afirmar que houve um desenraizamento, face aos objectivos iniciais da educação de adultos, que era proporcionar aos cidadãos “armas” que lhes permitissem desfrutar equitativamente da evolução. Inversamente, o que aconteceu, é que a educação e formação passaram a estar ao “serviço” dessa evolução, ou seja, (...) os desafios impostos à civilização industrial são cada vez maiores e mais urgentes e os mecanismos tradicionais para resolver estes problemas são cada vez mais limitados”, o que leva a que “até o ideal com que se comprometera a educação de adultos - o ideal de humanizar o desenvolvimento - se está a tornar obsoleto pelo próprio facto de o ideal de desenvolvimento já não existir.” (Finger, 2008. P. 22) .

Assistiu-se a uma evolução no conceito de educação, que teve a ver com a sua crescente privatização, havendo assim, uma certa “desresponsabilização” do Estado face às iniciativas de levar os cidadãos a perceber a importância de que esta se reveste para cada indivíduo e para a sociedade civil, bem como a incentivá-los para procurá-la. Finger refere mesmo que “ Há, pois, essa tendência muito clara de fazer entrar a educação de adultos e todos os outros programas no mundo da economia e fazer dinheiro com a educação de adultos, através da privatização, fazer um negócio lucrativo” (Finger, 2008: p. 26).

Mais uma vez esta mudança na concepção do conceito de educação de adultos está relacionada, com o contexto histórico em que se vive. Os anos 90 do século XX foram caracterizados por desafios de crescimento económico, levando a um maior competitividade, que originou uma necessidade de

profissionais cada vez mais especializados e competentes. Por sua vez, esta necessidade desencadeou uma maior competitividade entre os trabalhadores, que para investirem no seu *curriculum* procuram enriquecê-lo, através da educação e formação. O que motiva a procura de aprendizagens é, em grande parte, a aposta profissional, motivada pela competitividade do mercado de trabalho.

Outra vertente, na educação e formação de adultos, desenvolvida, essencialmente nos últimos anos, prende-se com a função “reparadora”, isto é, servindo estas como “instrumento” auxiliar para grupos específicos da população, entre eles, os mais desfavorecidos, como desempregados, toxicodependentes e pessoas com algum tipo de deficiência. Ou seja, em relação a estes grupos “desajustados”, o que se pretende não é desencadear mudança, mas torná-los “funcionais” dentro da sociedade activa.

Actualmente, tendo em conta os constrangimentos, relativos à educação de adultos, entende-se como plausível a redefinição de estratégias, que passem pelo “cenário da responsabilidade ecológica social” (Finger 2008: p.30) levando cada pessoa a entender a importância de apostar na sua educação e formação, sendo estas essenciais, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos.

## A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

Após o 25 de Abril de 1974, momento em que a educação de adultos passou a ter maior visibilidade, em Portugal, esta foi assente e promovida por associações, ou seja, por movimentos associativos, que incentivaram a população a procurar solucionar a questão de ordem, desse momento, a alfabetização. Predominou a organização popular, face a um projecto de “produção acelerada de diplomados”, sendo correcto afirmar que estes se revestiram de grande autonomia, criatividade e contribuíram para o desenvolvimento comunitário.

Em 1975/1976 começam a ser realizadas parcerias entre algumas associações de educação popular e o Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP).

A intervenção do Estado na educação de adultos, assente na Lei n.º3/79 “simboliza, de certa forma, a transição da mobilização socioeducativa para a tentativa de constituir um sistema e uma organização governamental de educação de adultos, sem dúvida procurando lançar as bases de uma política pública de desenvolvimento do sector (...) através da provisão da educação de adultos, (...)” (Lima, 2008: p. 39), visando instituir uma rede pública, legislação, instrumentos de regulação, concessão de apoios, a criação de programas e o estabelecimento do cumprimento de metas, inspirada no trabalho da UNESCO. Estas medidas pretendiam o alcance de uma meta, com vista à erradicação do analfabetismo. Criou-se o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de base de Adultos (PNAEBA), que era dotado de competências, relativamente às metas para a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, a sua acção era concertada entre o Governo e as associações populares. A acrescentar, que a actuação do PNAEBA não se revelou frutuosa. (Lima, 2008: p. 39)



Com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, houve uma desvalorização dos movimentos de educação popular, sendo que “ a lógica da educação popular de adultos e a centralidade do movimento associativo serão objecto de uma profunda desvalorização e marginalização por parte das orientações políticas dominantes”. (Lima, 2008: p. 40)

A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo é coincidente com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia. Nessa fase, Portugal foi confrontado com novos desafios e exigências, nomeadamente ao nível da modernização económica e de infra-estruturas, tais como a criação de uma eficiente gestão pública e privada, maior produtividade, com vista à internacionalização e competitividade económica. Este contexto despoletou a necessidade de apostarmos em mão-de-obra qualificada e aumentar o nível académico, em geral, da população portuguesa.

Nos anos 80 e 90 deu-se então uma clara desvalorização da educação de base dos adultos e da alfabetização literal, investindo no “ensino recorrente” e na formação profissional, servindo os propósitos de qualificação da mão-de-obra e aumento do grau académico da população. Apostando na competitividade económica do país, relegou-se para segundo plano a educação de base de adultos, apostando-se na formação profissional e retirando do cenário o associativismo e educação popular. “Neste contexto, os apoios à educação popular e ao associativismo por parte das políticas públicas cessaram quase totalmente no que aos departamentos e serviços do Ministério da Educação se refere, criando um vazio que, até hoje, não chegou a ser substantivamente preenchido em termos de políticas educativas.” (Lima, 2008: p. 41)

Nos finais dos anos 90, a educação popular sobreviveu apenas no seio de projectos “de investigação-acção e de investigação participativa desenvolvidos por instituições do ensino superior em articulação com associações, projectos comunitários, iniciativas de desenvolvimento local (...) outras vezes associando-se preferencialmente a outros sectores e procurando apoios junto de políticas sociais orientadas para a infância, a terceira idade, a formação profissional, o combate à pobreza, as iniciativas locais de emprego, o

desenvolvimento rural, beneficiando dos novos programas comunitários de apoio a certas áreas sociais.” (Lima, 2008: pp. 41,42)

Em Portugal também houve um desvirtuamento, face aos objectivos iniciais da educação de adultos, que consistia em fornecer uma educação de base à população, servindo os seus interesses pessoais, tornando-se posteriormente a educação de adultos um meio para o país se desenvolver economicamente e responder às exigências dos parceiros europeus. Estas exigências estão, segundo Lima, “ associadas aos princípios da competitividade económica, que vêm influenciando a lógica da qualificação e da gestão de recursos humanos”, revelando “ a sua oposição a uma grande parte dos ideais, das realizações e do potencial da educação popular (...)” (Lima, 2008: p.43)

A recente descoberta político social *educação ao longo da vida* parte do pressuposto que os adultos “aprendem permanente e naturalmente, por sua iniciativa e sem necessidade de políticas educativas públicas estatais” (Lima, 2008: p.43). Contudo, cria-se um “mercado de aprendizagem” (Jarvis, 2000), que não responde às prioridades dos adultos, ou seja, uma educação de base, por isso, Lima afirma que esse “mercado de aprendizagem” é “indiferente à maioria de uma população adulta que se encontra culturalmente e economicamente excluída (...)”

Os anos 90, do século XX, em Portugal, foram marcados, ao nível da educação de adultos pelo “ensino recorrente” e pela “formação profissional”, ofertas do sector público, que visaram a qualificação da mão-de-obra e a modernização económica.

Os programas educacionais divulgados e levados a cabo nos anos 90, no nosso país, foram promovidos pelo Programa Operacional da Educação (PRODEP I e II) que deu especial enfoque e atenção aos jovens adultos, uma vez que uma economia activa, necessita de uma indústria competitiva e a competitividade requer técnicos especializados e trabalhadores competentes. Neste sentido, a educação de adultos é desvirtuada, em favor de interesses económicos e de mercado. A este propósito, Licínio Lima afirma, que “a educação é apresentada numa perspectiva salvífica e redentora, embora em

termos de valorização e de prioridades nunca se trate de uma educação toda e raramente para todos”. (Lima, 2008: p. 45)

No final do século XX, a educação de adultos, em Portugal, toma um rumo, que nada tem a ver com o que se estipulou, seguidamente ao 25 de Abril de 1974, que consistiu em apostar numa educação de base, de alfabetização básica da população, entendendo-se que estas seriam as lacunas que deveriam ser limadas, numa sociedade com um claro atraso ao nível da escolarização básica. Contudo, estas iniciativas foram insistentemente quebradas, ao ponto de anos mais tarde, e de acordo com um modelo social de “competitividade” se ter esquecido, que esta é ainda no presente, uma das maiores preocupações ao nível da educação de adultos. A educação de base foi esquecida, tendo como pano de fundo, os imperativos de enfrentar um mercado único, em que necessitámos dar provas das nossas capacidades de trabalho, sendo que a chave seria mão-de-obra especializada.

Os objectivos fundamentais dos governos dos anos 90 foram a qualificação ao nível básico e intermédio de recursos humanos, para certos sectores económicos “ (...) e não uma educação humanista, com vista ao desenvolvimento humano e social da generalidade dos cidadãos”. (Lima, 2008: p.45). Não se promoveu, portanto, uma educação para todos, equitativa e baseada na igualdade de oportunidades.

Em 1995/1996 o governo socialista anunciou o “relançamento” da educação de adultos. Condenaram a falta de enquadramento conceptual, o seu retrocesso, a predominância de perspectivas escolarizantes e formalistas, o desprezo pela formação cultural e cívica e a concepção ampla de educação de adultos. Por outro lado, propuseram, como papel do Estado, a intervenção na definição de políticas educativas, a criação de um sistema nacional, o financiamento e desenvolvimento de parcerias, combinando a “lógica de serviço público” com a “lógica de programa” em quatro áreas, nomeadamente ao nível da intervenção na alfabetização e educação básica, no “ensino recorrente”, na educação e formação ao longo da vida e na educação para a cidadania. (Lima, 2008: p. 47) O que esse governo pretendeu, foi relançar a educação de adultos, de acordo com as suas tendências iniciais, com uma base assente na educação popular e

de base de adultos, “garantindo uma oferta pública, a criação de um sistema autónomo e descentralizado, mas com “unidades locais” e a criação de centros de balanço de competências e de estruturas de validação das aprendizagens e de um organismo central de credenciação, a “Agência Nacional de Qualificação de Adultos”. Esta agência teria como competências: alfabetização básica, ensino recorrente, recuperação escolar, promoção educativa, técnica, científica, cívica e artística, à animação e ao desenvolvimento” (Lima, 2008: p 47).

Em 1998 o governo decidiu lançar um Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, (Lima, 2008: p 47), sendo a partir desse momento, que o conceito “educação de adultos” se mescla no conceito “educação e formação de adultos”. O programa em questão tinha como objectivo criar um grupo de missão, que levaria à criação de uma agência nacional de educação e formação de adultos. (ANEFA).

Após concebido um modelo constitucional sobre a formação da ANEFA, esta foi apresentada legalmente, através do Decreto-Lei nº387/99, em 28 de Setembro de 1999 “com a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como uma estrutura de competência ao nível de concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos” (do Preâmbulo do Decreto-Lei) (Lima, 2008: p. 47)

O que viria a acontecer em relação à ANEFA é que este órgão, estudado e projectado, minuciosamente, não levou a cabo, no plano real, as conjecturas, propostas e competências a que inicialmente se propôs, tal como intervir directamente no terreno, ter autonomia para se transformar num “serviço de concepção, planeamento e coordenação da política de educação de adultos” “consoante se admitiria pela Resolução do Conselho de Ministros nº92/98, de 25 de Junho” (Lima, 2008: p. 48) de tal forma, que por estas mesmas razões, este projecto não possibilitou o relançamento da educação de adultos, a que se propôs.

Apesar dos objectivos da ANEFA terem ficado aquém, na sua actuação, o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências e os cursos de educação e formação de adultos, foram áreas importantes da sua intervenção. O que falhou de facto, face à actuação, relativamente ao projectado, tem a ver com a desvirtuação dos objectivos iniciais de prestação de um “serviço público” para uma “lógica de programa”, (Lima, 2008: p. 48) baseada numa gestão de recursos humanos, predominante de valores economicistas e de mercado, ao invés de uma ideologia que privilegia a educação humanista. A ANEFA foi extinta em 2002, transformando-se em Agência Nacional de Formação Vocacional, apresentando-se “o paradigma vocacional, a formação profissional e a ideologia das competências”, como “a solução para o atraso do país”. (Lima, 2008: p. 49)

No entanto, e como afirma Licínio Lima, esta forma de actuar não seria a forma de solucionar os problemas relacionados com a competitividade no mercado de trabalho e de enfrentar os desafios da economia global, relacionados com a falta de educação de base de grande parte da população adulta, que existia em Portugal e ainda existe. Como sublinha Lima: “Como se o repetido “atraso” português pudesse vir a ser resolvido por aquelas duas vias, dispensando o desenvolvimento de políticas públicas e de acções de médio e de longo prazo com vista a garantir uma educação humanista, democrática e cidadã, ao alcance da totalidade, e da crescente diversidade cultural, dos cidadãos adultos a quem, historicamente, essa educação foi maioritariamente negada.” (Lima, 2008: p. 49)

### 3- A LEITURA, DESCODIFICAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO NÚCLEO FUNDAMENTOS DA LÍNGUA, CULTURA E COMUNICAÇÃO

#### 3.1 INTRODUÇÃO

A selecção do tema para a realização do trabalho empírico, está relacionada com o estudo do referencial de competências-chave, de nível secundário, especificamente, em relação ao núcleo gerador de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação* (CLC7). Esta opção prende-se com o facto, de na minha actividade de formadora, um dos maiores desafios, em contexto de educação e formação de adultos, estar relacionado com o seu estudo e posterior operacionalização. Também porque julgo que a forma como seleccionamos os conteúdos e os expomos aos aprendentes é essencial, uma vez que poderá fazer a diferença em termos de aquisição de competências e ou sensibilização para temas, que estão na consciência dos adultos, mas de forma não reflectida.

Este capítulo consiste, então, numa proposta de descodificação e operacionalização do núcleo gerador de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*.

O referencial de competências-chave foi concebido e dinamizado junto das entidades formadoras, pela inicialmente denominada ANEFA, depois convertida em Direcção-Geral de Formação Vocacional e actualmente Agência Nacional para a Qualificação.

“ (...) o Referencial de Competências-Chave de nível secundário inscreve-se, claramente, nas recomendações comunitárias em matéria de valorização e validação das aprendizagens não formais e informais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Destacam-se, neste quadro, desde logo, a Declaração de Copenhaga em 2002 e, mais recentemente, a Recomendação sobre o conjunto de princípios comuns europeus para a identificação e validação das aprendizagens não formais e informais, como parte integrante da

estratégia europeia 'Educação e Formação 2010' (Comissão Europeia, 2002, 2004a)”

O referencial de competências-chave da área de *Cultura, Língua e Comunicação* (CLC), de nível secundário, é constituído por sete núcleos geradores, que correspondem a sete temas, tendo escolhido o de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, para realizar a sua leitura e projecto de operacionalização.

Cada núcleo gerador é explorado, subdividindo-se em quatro domínios de referência: pessoal (DR1), profissional (DR2), social (DR3) e macro-estrutural (DR4). Cada núcleo gerador tem um tempo previsto de operacionalização de 50 horas. Normalmente costumo dedicar um tempo uniforme a cada domínio de referência, ou seja, 12 horas para cada (48h), sendo que nas restantes duas, solicito ao grupo de formandos que realizem um balanço, relativamente às aprendizagens, dificuldades, mais-valias, face ao que foi trabalhado em sessão.

O balanço final das actividades realizadas, se bem que esteja expresso apenas em 2 horas de sessão, não significa que seja menos importante que as restantes sessões, pelo contrário.

O balanço final, que poderá também estar associado à aquisição de competências, será o resultado do que cada formando tem a dizer sobre a forma como analisou o seu trabalho e reflexões, relativas às suas experiências, relativamente ao que lhe foi solicitado.

Portanto, partimos de um nível geral, realizando um trabalho conjunto (leitura e discussão de texto), mas que será, também este, explorado de forma particular, porque cada pessoa tem um percurso único, reflectindo e utilizando as competências diferentemente, uns dos outros. Para isso, a reflexão pessoal será expressa na realização de uma ficha reflexiva.

Todos os núcleos geradores da área-chave de CLC visam o desenvolvimento/mobilização de competências, na vertente cultural, linguística e comunicativa, sendo, por isso o trabalho do adulto validado nestes três

domínios, ou seja, têm de evidenciar competências, podendo essas ser de níveis distintos, entre a identificação, compreensão e intervenção. Ou seja, o formando pode, relativamente a um debate público, identificar uma situação em que esse tenha sido importante, reconhecendo e compreendendo os seus objectivos e intenções, não tendo contudo sido interveniente, pessoal e activamente enquanto emissor desse debate, se não enquanto receptor da mensagem.

Na minha opinião o núcleo mais complexo é o 7, denominado *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, que apesar de ser o último núcleo, é normalmente operacionalizado em primeiro lugar. Julgo que o facto de se iniciar a formação de base, com a sua abordagem, se prende com este ter informação, que no contexto desta modalidade de educação e formação de adultos (EFA), é essencial fazer passar aos formandos, numa primeira instância, nomeadamente levá-los a reflectir sobre o contexto em que se realizaram as suas aprendizagens, quem foram as pessoas que marcaram o seu percurso vivencial, bem como analisarem as evoluções culturais, linguísticas e comunicacionais e como essas influenciaram a sua forma de vida em sociedade e as suas vidas pessoais.

Na generalidade, todas as pessoas que frequentam os cursos de educação e formação de adultos esperavam encontrar um processo, maioritariamente, com semelhanças, ao que se confrontaram no seu percurso escolar, no ensino regular e esperam que lhes sejam ensinadas matérias, saberes, com base no método alfabetizador, isto é, de transmissão de conhecimentos, num sentido teórico. No entanto, a primeira abordagem, passa por consciencializar os formandos, para a natureza do processo, com base no reconhecimento, validação e certificação de competências. Tal facto pressupõe que os saberes, que os formandos possuem, são importantes e decisivos para a realização das reflexões solicitadas, pelos formadores da área sócio-cultural (*Cultura, Língua e Comunicação* (CLC); *Sociedade, Tecnologia e Ciência* (STC) e *Cidadania e Profissionalidade*).



Tratando-se, efectivamente, de um processo de ensino-aprendizagem, diferente do ensino regular, é, a meu ver, necessário explicar como é estruturado e organizado o processo.

Assim, a minha escolha pela leitura e descodificação do núcleo em questão e a proposta da sua operacionalização, tem em conta o facto de entender que este se trata de um núcleo-chave para a explicação do processo e consequente orientação de trabalhos, assim como assenta na transmissão de conceitos básicos de cultura, língua e comunicação, que servirão de fundamentos para todas as reflexões posteriores, tais como a possibilidade de referenciar conceitos elementares, de nível linguístico, como as funções da linguagem e tipos de texto; a evolução dos meios de comunicação, que servirá para reflectir acerca do seu impacto na sociedade, nomeadamente na forma como se contacta com a cultura e as artes.

Aproveitarei, para apresentar o documento, que se encontra no anexo II, que diz respeito aos tipos de textos e funções da linguagem, fazendo uma abordagem geral, sublinhando que existem vários tipos de texto, e que cada um tem características e objectivos definidos e que são utilizados, consoante os diferentes objectivos estéticos e ou comunicativos. Utilizarei, ao longo da operacionalização deste núcleo gerador este suporte, consoante for apresentando diferentes tipologias textuais.

Relativamente a este primeiro domínio de referência farei referência ao texto narrativo, chamando a atenção que o trabalho-base que farão é uma autobiografia reflexiva, que se insere dentro dessa tipologia textual.

As linhas orientadoras do núcleo de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação* visam explicar aos formandos a concepção da educação de adultos em contexto EFA, que pressupõe o entendimento do indivíduo, como um todo, que é constituído por vários saberes, que tiveram importância e se reflectem na postura de vida presente e futura.

Para passar essa ideia aos formandos, é necessário, pensar e organizar métodos de trabalho, que facilitem essa compreensão, que levará a uma pertinente concepção e organização do portefólio reflexivo de aprendizagens.

Para operacionalizar este núcleo gerador, e tendo em conta que o referencial apresenta uma leitura complexa, começarei pela entrega de um documento, de decodificação, que será alvo de leitura e discussão; após a discussão sobre o referencial, leremos textos, cada um referente ao assunto de cada um dos domínios de referência, de forma a despoletar a discussão entre o grupo de formandos e formador. Nesse momento irei focar alguns conceitos e ideias, referentes às linhas orientadoras de cada um dos domínios de referência.

Após a leitura de cada texto, entregarei uma ficha com questões, direccionadas aos temas que deverão ser alvo de reflexão, por escrito, pelos formandos.

Todas as fichas são elaboradas com questões-guia, de forma generalizante, mas que pelo tipo de questão que colocam, orientam as suas respostas para a reflexão pessoal, de acordo com a experiência de cada um.

A nível de cursos de educação e formação de adultos, tende-se a partir de uma proposta de trabalho, concreta e global, para que cada formando leia essas linhas orientadoras, globalizantes, de acordo com as suas vivências, experiências e competências adquiridas.

No final da elaboração das propostas de trabalho, dever-se-á fazer um balanço do que foi realizado e como é o resultado final, face aos desafios propostos. Neste sentido o que tem relevância “não é a experiência que é validada, mas os adquiridos que daí retirou o candidato”, (Dubois-Petit, 2044, p.23), ou seja, o que é vivido e experienciado, é importante, mas primordial será o resultado da experiência, no indivíduo, até porque nem todos actuamos e retiramos, de uma mesma experiência, o mesmo valor e aprendizagem.

Os trabalhos deverão surgir em anexo, ao portefólio reflexivo de aprendizagens (PRA), sendo a história de vida, a base de trabalho, quando falamos em educação e formação de adultos, ao nível de reconhecimento, validação e certificação de competências. Assim, ao longo da construção do PRA, as reflexões devem ser integradas na própria história de vida, de cada sujeito, permitindo que “os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles, e que eles próprios se inscrevam

num projecto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2002: p.17).

### 3.2 DESCODIFICAÇÃO DO NÚCLEO GERADOR DE FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO

O guia de orientação, para formadores e formandos é o referencial de competências-chave, sendo a partir da sua leitura, que penso numa possível elaboração de um plano de sessão e posso esclarecer o que consta em termos de conteúdos a ser explorados em sessão, com os formandos.

O referencial concebido e divulgado, pela Agência Nacional para a Qualificação, relativamente ao nível secundário, tem uma leitura complexa, que se estende para lá dos saberes específicos de língua e literatura.

Após ter realizado um estudo do referencial do núcleo gerador *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, quando comecei a trabalhar neste contexto de formação, senti muitas dificuldades em construir um plano de sessão, materiais e operacionalizar os seus conteúdos.

Como referi, na reflexão inicial, e como o próprio referencial alerta, as áreas do saber estendem-se para lá da Língua Portuguesa e Estrangeira e Literatura Portuguesa, mas também contemplam a Filosofia, Geografia, História e Formação Cívica.

Tendo em conta, que também para mim se torna uma leitura relativamente complexa, e que leva a alguma dificuldade de descodificação, relativamente a algumas ideias e conceitos, entendo como fundamental criar um documento, denominado frequentemente de “descodificação do referencial de competências-chave”, especificamente para o núcleo de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, para entregar aos formandos. (Documento 1 – anexo III)

### 3.3 PROPOSTA DE GUIÃO DE TRABALHO DO NÚCLEO GERADOR DE *FUNDAMENTOS DA CULTURA, LÍNGUA E COMUNICAÇÃO*

Como referi na introdução do projecto empírico, a estratégia seleccionada para operacionalizar os conteúdos que sintetizei, na descodificação do referencial de competências-chave, será realizada a partir da leitura e discussão de textos.

Para operacionalizar o primeiro domínio de referência (DR1) de CLC7 distribuirei o texto *Vivência e Reflexão*, que se encontra no anexo IV. Em primeiro lugar faremos a sua leitura silenciosa e expressiva e, a partir desta, explicarei alguns conceitos, que serão essenciais para a realização da ficha que, entregarei após a reflexão conjunta, do texto.

*A dimensão existencial pode ser analisada, quer de um ponto de vista imediato, quer de um ponto de vista distanciado* (Alves; Aredes e Carvalho, 1998: p 15)

Explicarei, que de acordo com os conteúdos do referencial, e tendo em conta a informação do texto, é essencial a existência de uma reflexão de carácter pessoal, com vista à identificação, no seu percurso biográfico, dos factores determinantes e que estão na origem da forma de estar, relacionar-se consigo e com os outros, pensar, criticar, agir e sentir no seio da comunidade e sociedade onde se insere.

Como afirma Josso “Do ponto de vista do sujeito aprendente, os processos de formação são as dinâmicas gerais e globais que animam as nossas existências e que nos levaram a fazer um certo número de escolhas, que nos conduziram progressivamente ao que somos hoje, independentemente da idade.” (Josso, 2008: pp. 120 e 121)

Desta forma, o formando tenderá a consciencializar-se de que se trata de um “produto”, resultado de influências internas e biológicas e exteriores e sociais, que originam o indivíduo.

A concretização dos objectivos propostos, realizar-se-á a partir de uma ficha (documento 2 – Anexo V)

De forma a esclarecer e a preparar os formandos para esta reflexão, terá lugar, além da leitura, do texto supra mencionado, a discussão sobre a problematização da experiência, diferenciando a dimensão biológica, comum a todos os seres humanos e a dimensão existencial, que difere de acordo com as vivências de cada indivíduo, que implica a recepção de bens culturais, no seio em que está inserido e os valores pelos quais se pautam as suas vivências e abordagens pessoais e sociais.

O meu objectivo é elucidar os formandos para a importância do acto reflexivo, “que constitui uma ruptura com a dimensão vivencial, exigindo uma reflexão, que implica a formulação de juízos de valor e uma apreciação crítica; a procura intencional de um sentido ou um fim para as vivências e a elaboração activa, metódica e consciente de outras formas de saber.” (Alves, Fátima; Aredes, José; Carvalho, José, 1998: p. 15).

Este exercício tem como objectivo uma “organização dos dados da percepção sensorial” e uma reinterpretação das vivências, dando-lhes um novo sentido, através das aprendizagens que daí retiramos.

Para operacionalizar o segundo domínio de referência (DR2) de CLC7 selecionei o texto *O senso comum* (Anexo VI) Para a abordagem deste domínio de referência será importante considerar, também, a leitura do texto estudado na operacionalização do primeiro domínio de referência.

Em primeiro lugar faremos a leitura silenciosa e expressiva do texto *O senso comum* e, a partir desta, explicarei alguns conceitos, que serão essenciais para a realização da ficha que, entregarei após a reflexão acerca deste ponto.

Este domínio de referência, de acordo com as suas orientações, tem como objectivo que o formando reflecta sobre as suas fontes de inspiração, de aprendizagem, relativamente à prática profissional, dando valor à formação profissional, mas também às aprendizagens do meio empírico, e como essas também foram “transferidas” para o saber ser, estar e fazer, relativamente ao quotidiano profissional.

O formando deverá ainda entender a complementaridade entre a teoria e a prática, sendo que o mundo empírico funciona como prática e a formação, como teoria, havendo uma coesão e balanço entre ambas. “O conhecimento comum é quase sempre o produto de uma elaboração espontânea da razão, ao passo que o conhecimento científico resulta de uma elaboração reflectida, metódica, prosseguida de modo voluntário, e por vezes, árduo.” “; (...) o conhecimento comum ou empírico é um seguro caminhar para o conhecimento científico (...)” (Alves, Aredes, Carvalho, 1999: p. 216)

Definirei, a partir de exemplos, os conceitos de conhecimento empírico e conhecimento científico, reportando-os para a realidade profissional. Darei o exemplo de que para alguém que trabalhe na área de rececionista de turismo, se evidenciará na sua postura e atitude muitas competências adquiridas na experiência empírica, nomeadamente, a nível linguístico e comunicacional, com base na experiência de vida, tais como aprender a cumprimentar, receber, interagir, dialogar, no entanto, tendo em conta o contexto e grau de formalidade, que as exigências laborais requerem, a aquisição de competências, nomeadamente em contexto de formação profissional é

essencial para fundamentar, melhorar e adquirir novas aprendizagens, a acrescentar às já existentes, absorvidas, via experiencial.

Em seguida faremos uma discussão, colocando em destaque a opinião dos formandos sobre a importância do conhecimento empírico e científico, na formação profissional e académica, que constituem as bases na aquisição de competências, para ingressar no mundo do trabalho. As questões de base para a discussão serão: O que é o conhecimento empírico, que “(...) é quase sempre o produto de uma elaboração espontânea da razão” e o que é o conhecimento científico, que “ (...) resulta de uma elaboração reflectida, metódica, prosseguida de modo voluntário, e por vezes, árduo.”

Essa partilha de ideias, visa transmitir que ambas as formas de transmissão de conhecimentos são importantes, todavia, a aquisição de competências, baseadas em conceitos cientificamente estudados, adquire uma credibilidade essencial, junto do mercado de trabalho, que se apresenta competitivo e exigente, relativamente ao perfil dos seus colaboradores.

Finalmente, remeterei para o anexo II, fazendo referência às tipologias textuais, que poderemos utilizar em contexto profissional, nomeadamente a carta ou o requerimento.

Para validação deste domínio de referência os formandos deverão realizar, com sucesso a ficha seguinte (documento 3) (Anexo VII)



Para operacionalizar o terceiro domínio de referência (DR3) de CLC7 distribuirei o texto *Argumentação no quotidiano*, que se encontra no anexo VIII.

Em primeiro lugar faremos a leitura silenciosa e expressiva do texto e, a partir desta, explicarei alguns conceitos, que serão essenciais para a realização da ficha que, entregarei após a reflexão conjunta, do texto.

Colocarei as questões: *o que é a argumentação? E em que situações é mais comum a utilização do texto argumentativo?*

O objectivo deste DR3 é levar o formando a questionar-se sobre o que o rodeia, pensando sobre a importância dos bens culturais, exercendo a sua própria crítica acerca destes, assim como a partir da recepção e *feed-back* de outras opiniões e discussões. Ao apercebemo-nos que existem várias opiniões e críticas sobre um mesmo assunto, sendo que nem todas serão idênticas, muitas vezes até, causando polémica, é necessário saber ouvir e formar a sua própria opinião, de forma fundamentada.

Se cada uma das partes, justificar e argumentar, sustentando com argumentos o seu ponto de vista, esse poder-se-á tornar credível e compreensível, mais facilmente junto dos outros.

Esta operacionalização pretende levar os formandos a pensar mais sobre a justificação das suas opiniões, a serem mais participativos nas suas críticas e a tornarem-se mais tolerantes em relação às opiniões divergentes das suas, ouvindo primeiro, antes de contra-argumentar.

“O texto argumentativo tem como objectivo interferir ou transformar o ponto de vista do leitor relativamente ao mundo que o rodeia Este ponto de vista assenta num conjunto de normas ou valores. Argumentar consiste, portanto, em apresentar razões, argumentos, para se defender uma tese.” (Azeredo; Pinto; Lopes, 2006: p. 362)

Aproveitarei o conteúdo do DR3 para abordar as características do texto argumentativo. (Anexo II)

Para validação deste domínio de referência os formandos deverão realizar, com sucesso a ficha seguinte (documento 4) (Anexo IX)

Para operacionalizar o quarto domínio de referência (DR4) de CLC7 distribuirei o texto *Técnica e transformação da maneira de viver*, que se encontra no anexo X.

Em primeiro lugar faremos a leitura silenciosa e expressiva do texto e, a partir desta, explicarei alguns conceitos, que serão essenciais para a realização da ficha que, entregarei após a reflexão conjunta, do texto.

“ (...) as profundas alterações, que o nosso ambiente e a nossa maneira de viver sofreram na época da técnica, produziram também uma perigosa transformação no nosso pensamento e nisso se tem querido ver a origem das crises que atormentam o nosso tempo e que se manifestam, por exemplo, também na arte moderna.” (Alves, Aredes e Carvalho, 1999: p.256)

A discussão acerca do conteúdo deste texto tem a ver com a evolução tecnológica e o seu impacto no Homem.

A questão que farei aos formandos, a partir da leitura do parágrafo anterior será a seguinte: *“Que sentido negativo se pretende evidenciar, no parágrafo, citado anteriormente, acerca do desenvolvimento tecnológico, relativamente à concepção e evolução do conceito de cultura?”*

A resposta leva à discussão acerca das vantagens e desvantagens da mecanização de tarefas e do uso da máquina, como substituta do homem, em diversos contextos. (electrodomésticos, mecanização agrícola, na construção de infra-estruturas), apontando as vantagens e inconvenientes.

Outro dos objectivos fulcrais da discussão é focar o desenvolvimento tecnológico, ao serviço das novas tecnologias da informação e da comunicação, e que impacto tiveram na forma de estar e experienciar do ser humano, levando à reflexão do assunto “novas tecnologias” na sociedade actual.

Tendo em conta que a nível linguístico, a evolução social se expressa no aparecimento de novas palavras para designar as novas realidades, explicarei aos formandos a designação desse fenómeno (enriquecimento vocabular, a

partir da importação de palavras estrangeiras e ou portuguesas, que entram no vocabulário, tais como “Internet”). (Anexo II)

Irei a este propósito falar dos neologismos e da sua estabilização e dos mecanismos que contribuem para tal facto (gramática e dicionário).

Finalmente para operacionalizar a dimensão comunicativa deste núcleo gerador, centrar-me-ei na definição de globalização, “s.f. 1 ECONOMIA fenómeno de interdependência de mercados e produtores ao nível mundial” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2005, Porto: 846), levando os formandos a relacionar o desenvolvimento das telecomunicações ao impacto do acesso à informação e cultura.

Finalmente, irei explorar, a relação entre desenvolvimento das novas tecnologias e a humanização deste conceito, pegando numa ideia do texto estudado “ Ouvi dizer ao meu mestre, quando alguém usa uma máquina, faz todo o seu trabalho maquinalmente; quem faz maquinalmente todo o seu trabalho acaba por ter um coração de máquina, e quem tem no peito uma máquina por coração, perde a pureza da sua simplicidade, torna-se incerto nos movimento do seu espírito”. (Alves, Aredes e Carvalho, 1999: p.256)

Para validação deste domínio de referência os formandos deverão realizar, com sucesso a ficha seguinte (documento 5) (Anexo XI)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho de projecto possibilita apresentar uma sugestão de leitura do núcleo gerador *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*, da área de CLC, de acordo com os objectivos primordiais, no contexto da educação e formação de adultos.

Apropriando-me das minhas dificuldades e de colegas, que trabalharam comigo, dentro desta área de estudos, proponho documentos que poderão ser aplicáveis em sessões de CLC, num curso EFA.

Futuramente irei utilizar estes materiais, que estão agora elaborados, à luz dos critérios de evidência, que são propostos pelo referencial e também pelo que entendo ser a linha orientadora fundamental, neste tipo de abordagem de reconhecimento de adquiridos experienciais. Ou seja: partindo de linhas genéricas, levar o formando à particularização de conceitos, permitindo-lhe a mobilização das suas competências, de acordo com as suas experiências de vida.

## CONCLUSÃO

Após esta etapa, que se revelou atribulada, e apesar das muitas dificuldades, considero já como um balanço muito positivo e proveitoso, a vários níveis. Uma possibilidade de aumentar as minhas habilitações académicas, pois julgo que ter o grau de mestre é, actualmente, essencial, em termos de desafios profissionais. Escolhi o tema da “educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados”, pois desde que comecei a trabalhar, privilegiei as experiências dentro deste contexto.

Tendo tido inicialmente, como já referi, na minha prática profissional, várias dificuldades, visto que não realizei nenhuma formação de base, específica nesta área, julgo que este seja o momento oportuno para realizar uma especialização, que me dê mais segurança para mobilizar conceitos e conhecer a realidade da educação e formação de adultos, de forma mais aprofundada.

As leituras realizadas no âmbito deste mestrado tornaram-se uma mais-valia, e o capítulo da reflexão da história de adultos foi bastante importante, pois passei a conhecer o contexto do aparecimento das preocupações relacionadas com esta área, as tendências e motivações que a fizeram evoluir, consoante as políticas e momentos-chave da história mundial.

Sinto-me mais esclarecida, referente à educação de adultos em Portugal e saber o que se passou no passado e constituir o nascimento e contexto de um projecto que acompanho no meu dia-a-dia, é realmente algo que me traz um enriquecimento na minha prática profissional.

Tenho consciência que, independentemente da área de estudos, todos precisamos de melhorar, de tentar perceber o que podemos aperfeiçoar e evoluir nas nossas práticas, nomeadamente as profissionais. A este nível, julgo que a realização do trabalho empírico, me foi útil, pois julgo que o facto de ter incidido, numa questão que desde o início da minha actividade como formadora, foi constrangedora, visto que a leitura do referencial, a operacionalização das sessões de formação ao nível de cursos EFA e RVCC

foi, para a maioria dos profissionais desta área, um desafio imenso. Tal facto acontece, porque há muitas leituras, abordagens, de acordo com a própria forma de estar de cada formador. Na minha opinião, tal atitude está relacionada com o facto deste ser ainda, apesar do caminho até agora trilhado, uma área que causa alguma discussão no seio dos profissionais e até da classe política, prova disso é a presente situação em relação à “revisão” das metodologias referentes à educação e formação de adultos, muito especialmente em relação ao processo de reconhecimento, validação e certificação de competência.

Posso afirmar, de forma tranquila, que me sinto orgulhosa da possibilidade de integrar este projecto e modalidade de ensino-aprendizagem, pois tem sido de um enriquecimento pessoal, incomparável. As histórias de vida e a oportunidade de trabalhar com o público adulto permitiu-me perceber a importância das aprendizagens não formais e informais e a saber respeitar e dignificar todas as aprendizagens e experiências pelas quais passamos, ao longo da vida.

Sou defensora do processo de reconhecimento e validação de competências, porque percebo, hoje, ainda melhor, a credibilidade e justificação deste procedimento, visto que o exercício reflexivo é o mais importante em termos de evolução, a nível intelectual, independentemente do grau escolar, da vertente profissional ou do estatuto social, de cada indivíduo. Apenas reflectindo, podemos apercebermo-nos das nossas potencialidades e limitações e limar as arestas, que necessitam ser melhoradas, assim como dar um caminho proveitoso às nossas mais-valias, para que estas possam ser canalizadas da melhor forma.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Fátima, Aredes, José, Carvalho, José (1998) *A Chave do Agir*, Lisboa: Texto Editora

ALVES, Fátima, Aredes, José, Carvalho, José. (1998) *A Chave do Agir*, p15  
Lisboa: Texto Editora

BERGER, Guy (1991). A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global. *In Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Porto: GETAP/Ministério da Educação,

CANÁRIO, Rui, Aprender sem ser ensinado - A importância estratégica da educação não formal

CANÁRIO, Rui e Cabrito, Belmiro (2008).Educação e Formação de Adultos, Mutações e Convergências. Lisboa: Educa

CANÁRIO, Rui, (2006) *in A educação em Portugal (1986-2006), alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

CANÁRIO, Rui (2006<sup>a</sup>). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. *In* G Figari; P. Rodrigues; M.P. Alves e P. Valois (orgs.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais. Saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa

CAVACO, Carmen (2009). Adultos Pouco Escolarizados. Lisboa:Educa

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2006) Porto: Porto Editora

DUBOIS- Petit, Claudie (2004). L'accompagnement en validation des acquis de l'expérience. Les cahiers d'étude du CUEEP

FINGER, Mathias (2008). Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. *In* Canário, Rui. *Educação e Formação de Adultos- Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa



JARVIS, Peter (2000). “Globalização e o mercado da aprendizagem”, in Licínio C. Lima (org.). Educação de Adultos. Forum II. Braga: Unidade de Educação de Adultos da Universidade do Minho, pp 29-41

JOSSO, Marie-Christine (2002) Experiências de vida e formação. Lisboa: Educa

JOSSO, Marie-Christine, (2008). Aprender a Viver e a Gerir as Mudanças. In Canário, Rui. *Educação e Formação de Adultos- Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa

LENGRAND, Paul (1871 [1971]). Introdução à Educação Permanente. Lisboa: Livros Horizonte

LIMA, Licínio (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004 – entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In Canário, Rui. *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa

MAURICE, Gex, Éléments de Philosophie des Sciences. In Alves, Fátima, Aredes, José, Carvalho, José, *A Chave do Saber*. Lisboa: Texto Editora

M. Olga Azeredo; M. Isabel, Freitas M. Pinto; M. Carmo, Azeredo Lopes. Gramática Prática de Português – Da Comunicação à Expressão. Lisboa: Lisboa Editora.

P. Oléron, A Argumentação. In Alves, Fátima, Aredes, José, Carvalho, José, *A Chave do Saber*. Lisboa: Texto Editora



REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário, Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

SANZ Fernández, Florentino (2006). As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas Adultas. Lisboa: Educa

WERNER, Heisenberg, A imagem da Natureza na Física Moderna. In Alves, Fátima, Aredes, José, Carvalho, José, *A Chave do Saber*, Lisboa: Texto Editora

## ANEXOS

### I- Referencial de Competências-Chave referente ao núcleo de Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação



<b>CLC_7</b>	<b>Fundamentos de cultura língua e comunicação</b>	<b>Carga horária 50 horas</b>
--------------	--	-----------------------------------

**Resultados de Aprendizagem**

- Intervém de forma pertinente, convocando recursos diversificados das dimensões cultural, linguística e comunicacional.
- Revela competências em cultura, língua e comunicação adequadas ao contexto profissional em que se inscreve.
- Formula opiniões críticas, mobilizando saberes vários e competências culturais, linguísticas e comunicacionais.
- Identifica os principais factores que influenciam a mudança social, reconhecendo nessa mudança o papel da cultura, da língua e da comunicação.

**Conteúdos**

**Uma Cultura de programação: trajectos pessoais e mudança social**  
*Conceitos-chave: contexto de vida; trajecto pessoal; família; trabalho; interacção social; mudança social; recurso financeiro; aprendizagem não formal; investigação cultural intensiva e extensiva; urbanismo; património; sistemas de comunicação; cultura artística; literatura; património cultural e artístico; globalização.*

- Relação entre os contextos de vida e os trajectos pessoais:
  - Novas dinâmicas de família, trabalho e de redes de interacção social.
  - Importância dos recursos financeiros, dos equipamentos culturais e das interacções sociais nas opções e nas trajectórias individuais.
  - Consciência da presença e da representação do Outro na construção do Eu.
- A importância das aprendizagens não formais nas manifestações culturais e artísticas e destas naquelas.
- Metodologias disponíveis de diagnose e prospecção ao serviço da actividade cultural: inquérito, entrevista, observação directa e análise documental.
- Investigação cultural intensiva e extensiva: objectivos, propósitos e adequação da opção.
- Arte privada e Arte pública:
  - Consequências na gestão do urbanismo e do património.
  - Manifestações artísticas diferenciadas: intervenção e apropriação.
  - Instituições, Museus e Arquivos.
- A influência dos factores culturais, políticos e físicos nos processos de mudança social ao longo da história:
  - Evolução dos princípios estéticos da Arte e sua relação com o real.
  - A Cultura artística e seu impacto nas sociedades.
  - A Importância da Literatura na consolidação do património cultural e artístico de um povo.
- Factores de aceleração da mudança social e cultural na história recente: os advenços da Revolução industrial, do cientismo, do racionalismo, dos confrontos bélicos, entre outros.
- Efeitos da globalização das políticas financeiras e seus impactos na gestão da promoção da Cultura, nos seus diferentes aspectos e dimensões (por exemplo, arte popular e arte das elites).

**CLC\_7**

**Fundamentos de cultura língua e comunicação**

**Carga horária  
50 horas**

**Conteúdos (Continuação)**

**A Língua e a Literatura portuguesas no mundo como elementos de união e intervenção cívica**

*Conceitos-chave: texto criativo; texto literário; registo autobiográfico; realidade e ficção; texto informativo; notas; resumo; síntese; texto argumentativo; texto expositivo-argumentativo; debate; leitura; interpretação; escrita; variação e mudança; Língua; Literatura; metalinguagem; identidade global e local.*

- O texto criativo como expressão de vivências:
  - Mecanismos de reconhecimento do Outro na construção de Si.
  - Registo autobiográfico de trajectos de vida individuais e colectivos: memórias, diários, cartas, relatos entre outros.
  - Memória colectiva e imaginário, traçados pelo recurso consciente e estruturado a crónicas, entrevistas, descrições e relatos.
  - Percursos individuais e colectivos no texto literário: realidade e ficção.
- Registos linguísticos/textuais de intervenção socioprofissional:
  - Recurso consciente e estruturado a diversos tipos de texto como forma de intervenção profissional: narrativa literária, textos de carácter autobiográfico.
  - Domínio de mecanismos linguísticos que viabilizem metodologias de diagnose e prospecção: inquéritos, entrevistas, formulários entre outros.
  - Tomada de notas, resumo e síntese de textos informativos como preparação da produção de textos reflexivos em contexto profissional.
- Construção de opiniões fundamentadas num contexto institucional:
  - Os textos de apreciação crítica e as dinâmicas de intervenção na vida social, económica, política e cultural.
  - O texto argumentativo e expositivo-argumentativo como instrumento de formulação e apresentação de opiniões críticas de amplitude institucional.
  - Técnicas de estruturação de um guião para debate/participação institucional público.
- Consciência da Língua viva, em constante mudança:
  - Os fenómenos de variação e mudança na Língua Portuguesa, como causas e consequências da intervenção cívica e social no campo do conhecimento.
  - Percepção da Língua como elemento construtor do universo e impulsionador da evolução das sociedades: exemplo do hipertexto e usos linguísticos específicos das tecnologias de informação e comunicação.
  - Fontes de informação terminológica e cultural: o movimento constante entre a estabilização de conceitos e o acompanhamento da mudança (exemplos das enciclopédias e dos dicionários).
- O papel da Literatura na formação de opinião para a intervenção social: leitura e interpretação de textos literários de autores portugueses e/ou estrangeiros de mérito reconhecido como forma de fortalecer e mobilizar competências culturais, linguísticas e comunicacionais.
- Recursos linguísticos pertinentes para a construção de páginas pessoais na Internet e a participação em fóruns, subscrições, salas de conversação, entre outros.
- Importância da exploração e produção de documentários e artigos de apreciação crítica acerca da identidade global e local, na construção da opinião pessoal fundamentada.



**CLC\_7**

**Fundamentos de cultura língua e comunicação**

**Carga horária**  
**50 horas**

**Conteúdos** (Continuação)

**Os sistemas de Comunicação na expressão do pensamento crítico, na construção da relação entre a opinião pessoal e a opinião pública**

**Conceitos-chave:** *identidade cultural; relação interpessoal; intenção comunicativa; o quarto poder – Média; suporte teórico; competência.*

- A comunicação entre indivíduos, através de suportes diversos, como forma de construção de uma identidade cultural comum.
- O papel dos média e da opinião pública nas relações interpessoais:
  - Percepção de intenções comunicativas de alcance cultural e ideológico.
  - Construção de um posicionamento crítico face à construção de opinião pública pelos média, através da selecção da informação veiculada.
  - O quarto poder: influência dos média e dos sistemas de comunicação na face das sociedades e nos ritmos de alteração de paradigmas culturais.
- Percepção da complementaridade Teoria/Prática em contexto profissional e institucional:
  - Noção de suporte teórico das práticas profissionais.
  - Noção de mobilização pragmática de competências e percepção integradora do desempenho profissional.
  - Estratégias de sensibilização para planos formativos integradores.
- Cultura de globalização e Cultura de preservação de identidades: confronto ou complementaridade?
  - Influência dos movimentos globalizantes no quotidiano individual.
  - Mudança dos modelos e ritmos de acesso à informação.
  - Alteração de paradigmas de actuação e de abrangência da intervenção cívica.

**Áreas do Saber:** Língua Portuguesa; Literatura Portuguesa; Língua estrangeira; Filosofia; Geografia; História; Formação Cívica.

## O TEXTO LITERÁRIO E NÃO LITERÁRIO

O texto literário, através da maneira como se organiza, procura dar uma visão subjectiva do mundo (exterior ou interior). Nele é muito importante a forma (como é dito).

- . É ambíguo, plurissignificativo e, portanto, aberto a diferentes interpretações.
- . Tem uma intenção estética: procura provocar a surpresa e o prazer. Para isso recorre a processos estilísticos que reflectam uma maneira original, diferente de ver e falar do mundo.
- . O problema da verdade de mensagem ocupa um lugar secundário.
- . No texto literário predomina a função poética.
- . O texto literário utiliza uma linguagem conotativa.
- . Pode ser em prosa ou em verso.

O texto não literário procura transmitir com objectividade uma mensagem. Dá mais importância ao conteúdo.

- . Evita a ambiguidade e procura a objectividade.
- . Tem uma intenção utilitária.
- . A verdade da informação é importante, nele predominando a função informativa e a linguagem denotativa.
- . É quase exclusivamente em prosa.

## TEXTO NARRATIVO

Um texto narrativo caracteriza-se por apresentar, pelo menos, uma sequência narrativa.

Uma sequência narrativa-tipo organiza-se em vários momentos: situação inicial, complicação, acção, resolução, situação final e a moral.

A narração é um fragmento textual em que nos surgem relatados factos que se articulam segundo um princípio de causa/consequência e de acordo com uma ordem temporal.

Intimamente relacionadas com a estrutura ou organização do texto narrativo, é possível identificar várias categorias narrativas:

- . O espaço (físico, psicológico, social);
- . O tempo (psicológico e cronológico; o tempo da história e o tempo da narrativa; o tempo histórico);
- . A personagem (principal secundária ou simples figurante; personagem modelada ou personagem plana, consoante presente ou não complexidade psicológica; personagem-tipo, se representa traços psicológicos característicos de um grupo) que pode ser objecto de diferentes tipos de caracterização (directa, indirecta e autocaracterizada);
- . A acção (principal e secundária); na acção distinguem-se as sequências narrativas, que se podem articular por encaixe, alternância e encadeamento;
- . O narrador e o narratário: o grau de conhecimento que o primeiro tem dos factos que relata depende do ponto de vista ou focalização adoptados. Distinguiremos, assim, quanto à ciência, uma focalização onisciente, uma focalização externa, o narrador pode ser autodiegético, heterodiegético ou homodiegético.
- . A acção (principal e secundária); na acção distinguem-se as sequências narrativas, que se podem articular por encaixe, alternância e encadeamento.

## A SEQUÊNCIA DESCRITIVA

A sequência descritiva contém uma referência inicial a um todo a que se segue a análise do todo em partes e a indicação das propriedades de cada uma delas. Surge depois o relacionamento do objecto descrito com outros idênticos. Finalmente, a sequência descritiva pode apresentar uma expansão: um dos elementos já referidos constitui-se num novo todo que, por sua vez, vai ser objecto de uma descrição mais pormenorizada.

A descrição é um fragmento textual em que são referidas as características de espaços, objectos, pessoas...; a descrição pode ser estática ou dinâmica.

## A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

A sequência argumentativa organiza-se em tese, premissas, argumentos e conclusão.

## O REQUERIMENTO

Recorremos ao requerimento sempre que pretendemos solicitar um serviço a um organismo oficial.

Este tipo de texto apresenta uma estrutura relativamente fixa, é dirigido a um responsável e termina com uma fórmula convencional.

## A CARTA

Embora, hoje em dia, a troca de informação se faça correntemente por via electrónica, a carta continua a ser um meio utilizado especialmente para um primeiro contacto.

Conforme se trata de uma carta familiar ou formal, há que ter em conta certas regras:

- . Na parte superior da folha de uma carta devem ser registados, em primeiro lugar, o local e a data. Se a carta é formal normalmente surge a identificação de quem a envia na parte superior esquerda e a identificação do destinatário na parte superior direita a que se segue então o local e a data.

- . Em seguida, numa carta formal, é usual aparecer do lado esquerdo uma brevíssima referência ao assunto.

- . Só então, antes do início do texto, o emissor deve dirigir-se ao destinatário através de uma fórmula de tratamento adequada.

- . Para finalizar, na carta deve ser inserida uma expressão de agradecimento pela atenção dispensada, referindo as expectativas de uma resposta ou enviando cumprimentos. É claro que numa carta familiar, os cumprimentos serão substituídos por expressões afectivas.

- . Por último, normalmente do lado direito, uma duas linhas abaixo, registar-se-á o nome/assinatura do autor (opção a fazer em função do grau de familiaridade/formalidade da carta).



## A DECLARAÇÃO

A declaração apresenta uma estrutura relativamente rígida, que assenta basicamente no esquema:

*Para as devidos efeitos se declara que ...*

*Por ser verdade e nos ter solicitado, emitimos a presente declaração que vai assinada e autenticada com o carimbo ...*

Num curriculum vitae são fundamentais a apresentação gráfica, bem como uma exposição clara e organizada dos dados pessoais, das habilitações académicas e da actividade profissional.

## O RELATÓRIO

O relatório é um documento em que se registam informações para um destinatário. É na conclusão que devem ser feitas apreciações e sugestões relativamente ao que acabou de se expor.

## O RESUMO

. O resumo envolve duas actividades básicas: a selecção de informação e a reformulação, ou seja, a redacção do texto do resumo em termos diferentes do original. É por isso que é fundamental uma cuidada leitura prévia do texto a resumir, durante a qual se assinalarão as palavras-chave.

. A redacção de informação faz-se segundo regras, de que as mais importantes são a supressão, a integração, a construção, a generalização e a conceptualização.

. O resumo não pode conter qualquer comentário pessoal e deve manter a ordem por que surge a informação no texto-fonte.

## ENRIQUECIMENTO VOCABULAR

Neologismos . processos de enriquecimento do léxico:

- . a nível da forma, por afixação, conversão e composição;
- . onomatopeias . palavras que imitam os sons da Natureza ou sons produzidos por objectos;
- . Siglas/acrónimos. Representações gráficas dos fonemas iniciais das palavras e que funcionam como palavras;
- . Abreviaturas/redução de palavras - redução de letras de uma palavra;
- . amálgama ou palavras entrecruzadas - palavras que resultam do cruzamento de duas palavras;
- . empréstimos/estrangeirismos - palavras da língua que passam a ser usadas noutros contextos ou palavras novas de origem estrangeira formadas dentro dos processos usuais da língua ou mantendo os significantes estrangeiros e que dão conta de novas descobertas ou novas realidades;
- . a nível semântico por alargamento do significado -extensão semântica;
- . por restrição do significado;
- . pela utilização da linguagem figurada.
- . neologismos híbridos

*M, Olga Azeredo; M. Isabel, Freitas M. Pinto; M. Carmo Azeredo Lopes. Gramática Prática de Português – Da Comunicação à Expressão. Lisboa: Lisboa Editora.*

Anexo III – Descodificação do núcleo gerador de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*

Documento 1 – Descodificação do núcleo gerador de *Fundamentos da Cultura, Língua e Comunicação*

Reflexão sobre o contexto pessoal (DR1)

Cultura:

- As condicionantes internas e externas que afectam o percurso de vida dos indivíduos (família, amigos e comunidade, geografia e clima, religião, vida comunitária, recursos económicos, acesso a equipamentos culturais);

Língua:

- Os diferentes tipos de texto (memórias, diários, cartas, relatos entre outros), de acordo com a sua funcionalidade, nomeadamente em textos autobiográficos e compreender a densidade das personagens envolventes, consoante sejam realidade ou ficção.

Comunicação:

- A comunicação/interacção entre os indivíduos, reconhecendo e compreendendo como cada um deles e de que forma possibilitaram a construção de uma identidade cultural comum.

## Reflexão sobre o contexto profissional (DR2)

### Cultura:

- As aprendizagens não formais, relativamente à transmissão de competências e saberes culturais/profissionais
- Metodologias utilizadas para conhecer os gostos, hábitos culturais da população (inquérito, entrevista, observação directa e análise documental)

### Língua:

- Os registos linguísticos/textuais de intervenção socioprofissional: narrativa literária e textos de carácter autobiográfico;
- Mecanismos linguísticos de diagnose e prospecção, como inquéritos, entrevistas, formulários entre outros;
- Textos utilitários, como notas, resumos, sínteses;
- Importância da língua e literatura, como instrumentos que permitam a perpetuação e difusão de bens culturais.

### Comunicação:

- Complementaridade entre a teoria e a prática, em contexto profissional: noção de suporte teórico das práticas profissionais;

## Reflexão sobre o contexto institucional (DR3)

### Cultura

- Conceito de arte na sociedade actual: arte pública e arte privada, impacto urbanístico e patrimonial;
- Cultura artística: museus e arquivos.

### Língua:

- Os textos de opinião crítica, num contexto de dinâmica de vida social e comunitária;
- O texto expositivo-argumentativo e a sua funcionalidade;
- Técnicas de estruturação de um guião para debate/participação institucional público.

### Comunicação:

- Intenções comunicativas a nível cultural e ideológico;
- Os órgãos mediáticos de informação e comunicação.

## Reflexão sobre o contexto macro-estrutural (DR4)

### Cultura:

- Factores que desencadeiam e aceleram a mudança social (Revolução Industrial, Cientismo, racionalismo, conflitos bélicos, entre outros)
- Evolução do conceito de arte (a arte como consolidação de aspectos históricos)

Língua: Carácter evolutivo da língua e sua intervenção cívica e social no campo do conhecimento;

- A língua e a sua evolução: neologismos e estabilização de conceitos (dicionário e gramática)

### Comunicação:

- A globalização e o seu impacto cultural/no acesso à informação e formas de comunicação.

## Anexo IV

### *Vivência e Reflexão*

Sendo a existência um conjunto de experiências *partilhadas*, onde é possível distinguir vários *níveis*, pode dizer-se que a vida, de um ponto de vista humano, tem duas dimensões fundamentais:

- 1) A dimensão *biológica*, comum a todos os seres vivos que conosco partilham o planeta;
- 2) A dimensão *existencial*, propriamente humana, e que implica a existência de:

. *cultura*, ou seja, o conjunto de formas de comportamento adquiridas por um grupo, transmitidas através da educação e interiorizadas ao longo da vida, e

. *valores*, isto, é aquilo que torna as coisas desejáveis e dignas de estima e orienta as escolhas das pessoas no seio de uma cultura.

Esta dimensão existencial pode ser analisada, quer de um ponto de vista imediato, quer de um ponto de vista distanciado:

- 1) O ponto de vista *imediato* é quando a experiência tem uma dimensão empenhada, emotiva, apaixonada, em que o pensamento surge espontaneamente como instrumento na luta pela sobrevivência (nível do vivido).
- 2) O ponto de vista mais distanciado do quotidiano é quando a experiência assume uma dimensão mais reflexiva, e em que o vivido é pensado com a intenção de aprender ou construir um sentido ou simplesmente com a intenção de definir estratégias mais eficazes para a orientação do viver (nível do pensado).

Sendo assim, podemos afirmar que:

1) a *dimensão vivencial* da experiência constitui a apreensão imediata da realidade, que se traduz

- . num conhecimento empírico, dado imediata e espontaneamente através das percepções e na ausência de qualquer juízo crítico;

- . num saber-fazer, resultante de uma aprendizagem através da prática e da repetição das acções que se revelam eficazes,

E de onde resulta um conjunto de saberes e crenças (senso comum) que encontram expressão nas tradições populares, nos provérbios, nas lendas e no folclore tradicional, e que vai sendo transmitido de geração em geração, que é assimilado instantaneamente por cada indivíduo e que serve para orientar e justificar o seu fazer quotidiano;

2) a *dimensão reflexiva*, que constitui uma ruptura com a dimensão vivencial, pois exige um repensar - uma reflexão – do vivido espontaneamente, implica

- a) a formulação de juízos e apreciações críticas;

- b) a procura intencional de um sentido ou um fim para as vivências;

- c) a elaboração activa, metódica e consciente de outras formas de saber; (Alves; Aredes e Carvalho, 1998: p 15)



## Anexo V

### Documento 2

*Após a leitura do texto Vivência e Reflexão faça uma reflexão, para validação do domínio de referência privado em que refira:*

*\* Quais são as duas principais dimensões fundamentais que intervêm na existência humana?*

*\* De acordo com o texto “a dimensão existencial, propriamente humana” está imbuída da cultura e valores, pelos quais é pautada a nossa vida. Tendo em conta esta afirmação, reflecta em relação à sua vivência pessoal, comentando os principais factores de influência na construção da sua personalidade, forma de estar e vivências significativas realizadas ao longo do seu percurso de vida (pessoas que a marcaram, situações específicas, percurso escolar, actividades de cariz social)*

*“A dimensão vivencial traduz-se num saber fazer (...) de onde resulta um conjunto de saberes e crenças (senso comum) que encontram expressão nas tradições populares, nos provérbios, nas lendas e no folclore tradicional (...)”*

*\* Qual a importância da preservação dos bens culturais, vividos no seio da comunidade onde está inserido?*

*\* Dê exemplos de meios de transmissão de cultura, onde podemos aceder a informação pertinente acerca do universo que nos rodeia. Dê exemplos da sua realidade pessoal. Por que assuntos de expressão cultural se interessa?*

## Anexo VI

### *O senso comum*

Todo o conhecimento, tanto comum como científico, é formado por elementos fornecidos pela intuição sensível e elaborados pelo pensamento. A elaboração é a obra da razão, que se define como a função de coordenação do pensamento na sua actividade de conhecimento, função que se exerce mediante princípios (de identidade, de contradição, de causalidade, etc.) constitutivos da *razão*. O conhecimento comum é quase sempre o produto de uma elaboração espontânea da razão, ao passo que o conhecimento científico resulta de uma elaboração *reflectida*, metódica, prosseguida de modo voluntário, e por vezes, árduo.

No conhecimento comum, as sensações obtidas pelos órgãos dos sentidos são elaboradas inconscientemente em percepções, depois, o espírito, graças à memória, compara entre si as diversas percepções, analisa-as e observa, assim, certos retornos de fenómenos análogos. Muito naturalmente, o espírito aguarda o seu reaparecimento e torna-se capaz, em certa medida, de os prever; formula, assim leis empíricas, como as seguintes: todo o homem morre; o fogo coze os alimentos e queima.

Não obstante os seus efeitos e as suas insuficiências, o conhecimento comum ou empírico é um seguro caminhar para o conhecimento científico, porque comporta já um certo grau de generalidade; pode, efectivamente, enunciar leis (nem sempre rigorosas) e, embora subjectivo em larga medida, isto é, variável de indivíduo para indivíduo, é grandemente influenciado e regularizado pela sociedade, mediante a linguagem.

É ensinando a criança a falar que se forma o seu pensamento, que se lhe dá a possibilidade de o fixar, de o ordenar e de o comunicar. Um pensamento que a linguagem não fixasse permaneceria vago, fugidio, incaptável e incoerente. Ora, a linguagem é um produto social e o pensamento comum modela-se sob a sua influência constante; fornece-lhe uma grande quantidade de matrizes

gerais inteiramente prontas; são as *palavras* que permitem classificar rapidamente as sensações novas e, com a ajuda da sintaxe, pô-las em relação com as antigas. A linguagem permite *generalizar* facilmente observações particulares, porque as palavras são veículos de ideias gerais, conceitos universais. Pode dizer-se que ela transmite os resultados das observações e do enorme trabalho mental das gerações que presidiram à sua formação.

Assim, a linguagem tende a diminuir o carácter subjectivo do conhecimento comum, ao fazer participar o indivíduo nos modos de pensar de um meio social extenso, no seio do qual os indivíduos controlam reciprocamente os seus conhecimentos, ao comunicá-los.

O objectivo do conhecimento comum, estruturado e uniformizado pela linguagem, é *adaptar-nos* ao nosso meio, permitir que nos preservemos dos perigos que nos ameaçam, e que procuremos alimentos. Orientando essencialmente para a acção e a prática, ele é sobretudo utilitário e tende para o fabrico de utensílios que aumentam o nosso poder sobre as coisas e os seres. Pela construção de utensílios rudimentares, o pensamento, antes de todo o conhecimento propriamente científico, mede-se já com uma realidade exterior que lhe resiste e que o rectifica sempre que se transvia. Um utensílio mal concebido revela-se, na prática, como inutilizável e obriga por isso mesmo, o pensamento a construir um que seja eficaz, por conseguinte, a corrigir-se para melhor se adaptar à realidade material.

Mas não entramos apenas em relação com o mundo material; é igualmente necessário que nos adaptemos aos nossos semelhantes, que adivinhemos as suas intenções e prevejamos, em certa medida, as suas acções. A psicologia empírica responde a esta necessidade; desigualmente desenvolvida nos diversos indivíduos, funda-se em indícios pequenos (jogos de fisionomia, gestos, etc) mais ou menos habilmente interpretados. Existe, sem dúvida, desde que há sociedades humanas, ao passo que a psicologia científica é de criação recente. (Alves; Aredes e Carvalho, 1999: p 216)

## Anexo VII

### Documento 3

*Após a leitura do texto anteriormente operacionalizado e o “O senso comum”, faça uma reflexão, para validação do domínio de referência profissional em que refira:*

*\* Quais as fontes de aprendizagem, modelos e inspirações que teve, relativamente à área profissional e ou cargo que desempenha?*

*Explique a importância das aprendizagens realizadas, com base no conhecimento empírico, para o desempenho das suas práticas profissionais. Relacione-as com as aprendizagens realizadas, em contexto formal, nomeadamente no acesso que teve a acções de formação?*

*\*A nível pessoal, alguma vez trabalhou numa área para a qual não tivesse realizado uma preparação prévia (curso, acção de formação, leitura espontânea sobre a tarefa que ia desempenhar). Se teve, especifique qual, e reflecta sobre o impacto que tal situação teve no seu desempenho profissional.*

*\*Teve nesse ou noutros contextos laborais, oportunidade de realização de acções de formação? Refira quais e a importância que tiveram no plano teórico e prático?*

*\* Refira quais são as principais dúvidas e assuntos que lhe despertam maior interesse, relativamente à sua prática profissional, destacando as fontes de consulta que utiliza para a sua resolução.*

*\* No desempenho das suas tarefas profissionais elabora/interage com alguma tipologia textual (acta, nota, carta)? Qual(ais)? E meio(s) de comunicação? Qual(ais)? Vantagens da sua utilização?*

## Anexo VIII

### *Argumentação no quotidiano*

A argumentação faz parte da nossa vida quotidiana. Poucas são as páginas de um jornal ou as sequências na rádio e na televisão que não expõem ou referem os argumentos de um editorialista, de um convidado, de um homem político, de um autor de um crítico... Os textos ou apresentações explicitamente publicitários argumentam a fim de justificar a compra ou consumo de uma mercadoria ou de qualquer produto cultural. No tocante a estes, há magazines ou crónicas especializadas que se dedicam a exames críticos, realçando qualidades ou fraquezas e incitando a adoptá-los ou a rejeitá-los. E até mesmo a descrição de acontecimentos, quando não há apresentação de imagens, se reduz por vezes a argumentos implícitos a favor de teses que a habilidade dos seus defensores leva neste caso a não desvendar mais.

Por outro lado, cada um de nós, em diversos momentos, ou em determinadas circunstâncias, é conduzido a argumentar, quer se trate de advogar a nossa causa, de justificar o nosso comportamento, de condenar ou enaltecer amigos, adversários, homens públicos e parentes, ou de medir os prós e os contras de uma escolha ou decisão. E somos alvo de argumentos desenvolvidos por outrem nos mesmos contextos, sobre os mesmos assuntos.

Assim, a argumentação é-nos familiar. Pelo menos no plano da experiência que dela temos espectadores – sobretudo como espectadores – ou como actores. Em contrapartida, a sua natureza, os mecanismos de que ela se serve, as condições da sua eficácia, da sua vulnerabilidade relativamente à indiferença, às ideias preconcebidas, às contramedidas ... são muito menos conhecidos. O mesmo se pode dizer dos nexos dela com as intenções e os cálculos dos que a mobilizam no âmbito das suas estratégias, tendo em vista alcançar, graças a ela, sem forçosamente revelarem os seus objectivos ou projectos, uma adesão em prol das suas teses. Trata-se de uma dessas matérias, relevantes para a conduta e decisões na esfera social ou individual, que a escola, enquistada nos seus hábitos, nem por sombras cuida de ensinar. (Alves; Aredes e Carvalho, 1999: p 216)

## Anexo IX

### Documento 4

*Após a leitura do texto “Argumentação no quotidiano”, faça uma reflexão, para validação do domínio de referência institucional em que refira:*

*\* Que meios são responsáveis pela divulgação cultural? (filmes, livros, reportagens, museus, bibliotecas). Qual a sua importância na sociedade?*

*\* Que museus, bibliotecas e outras instituições, promotores da cultura conhece? Já interagiu com algumas dessas instituições? Refira a sua importância, tanto na preservação cultural, como na promoção de novas formas de arte, referindo qual(ais).*

*\* Qual o papel dos principais órgãos de comunicação mediáticos em relação à divulgação dos bens culturais? Dê exemplos concretos de rubricas/programas que conheça.*

*\* Em relação às críticas que se realizam pelos profissionais, relativamente às diferentes expressões culturais, tais como em relação a uma peça de teatro, filme, um musical, um concerto, qual o seu papel e importância? Como entende o papel destes e de outros profissionais face à elaboração de notícias, críticas, informações, sugestões, de carácter cultural e artístico?*

*E o papel do espectador? Neste caso, o seu, como realiza a sua “selecção” de notícias e respectiva interpretação?*

## Anexo X

### *Técnica e transformação da maneira de viver*

A este propósito, tem sido dito amiúde que as profundas alterações, que o nosso ambiente e a nossa maneira de viver sofreram na época da técnica, produziram também uma perigosa transformação no nosso pensamento e nisso se tem querido ver a origem das crises que atormentam o nosso tempo e que se manifestam, por exemplo, também na arte moderna. O certo é que tais censuras são muito mais antigas que a técnica e a ciência da idade moderna. Técnica e máquina, ainda que primitivas, existem de facto há muito tempo, e é natural que os homens de épocas muito remotas tivessem sido forçados a meditar sobre problemas semelhantes. Há dois milénios e meio, por exemplo, o sábio chinês Chuang-Tse já falava dos perigos que resultava, para o homem, do uso das máquinas; eis uma passagem dos seus escritos, importante para o nosso tema:

“Quando Tse Cung andava pela região ao norte do rio Ham, viu um velho que estava trabalhando na sua horta. Tinha feito umas covas para a irrigação; descia o poço e voltava carregando entre braços um vaso cheio de água, que deitava nas covas. Assim, cansando-se muito, pouco rendimento tirava do seu trabalho.

Disse-lhe então Tse Cung: “Existe um aparelho com o qual se podem regar 100 covas num dia. Com pouca fadiga, faz-se muito; não queres usá-lo?” O hortelão endireitou-se, olhou-o e disse: “Como é o aparelho?”

Tse Cung respondeu: “Faz-se com uma alavanca de madeira que seja pesada atrás e leve à frente: desta maneira pode tirar-se água como se esguichasse. Chama-se poço de tracção.

Então o velho, a cujo rosto tinha subido a ira, disse, com uma risada: “Ouvi dizer ao meu mestre: quando alguém usa uma máquina, faz todo o seu trabalho maquinalmente; quem faz maquinalmente todo o seu trabalho acaba por ter um coração de máquina, e quem tem no peito uma máquina por coração, perde a pureza da sua simplicidade, torna-se incerto nos movimentos do seu espírito; a incerteza dos movimentos do espírito é incompatível com o

verdadeiro senso. Não é que eu não conheça tal coisa, mas envergonho-me de a usar”.(Alves; Aredes e Carvalho, 1999: p 256)



## Anexo XI

### Documento 5

*Após a leitura e discussão de ideias do texto “Técnica e transformação de viver”, faça uma reflexão, para validação do domínio de referência profissional em que refira:*

*\* Na sua opinião, e de acordo com as reflexões, realizada até ao momento, quais são os principais impulsionadores das mudanças históricas?*

*\* Como observa o papel do desenvolvimento tecnológico (Internet) na questão da globalização e na forma de produzir e receber novidades artísticas/culturais? Dê exemplo(s).*

*\* Relativamente à evolução tecnológica, da qual também foram alvo, que termos viu nascer para designar novas realidades (ex: blog, wireless, wi-fi). Como se designa esse processo de aquisição de novas palavras, no nosso vocabulário e conseqüentemente nas nossas gramáticas e dicionários? O que pensa deste enriquecimento vocabular? Costuma utilizar estes neologismos? Refira quais?*

## Anexo XII – Resolução das fichas reflexivas

### Documento 2

As principais dimensões fundamentais que intervêm na existência humana são a biológica e a existencial.

De acordo com a afirmação “a dimensão existencial, propriamente humana” está imbuída da cultura e valores, pelos quais é pautada a nossa vida, posso afirmar que reconheço e compreendo os factores que tiveram uma influência particular na formação da minha personalidade.

Posso enumerar vários elementos que estão associados às minhas experiências e aquisição de competências: o facto de ter nascido numa zona rural, que privilegiou o meu contacto e consequente respeito pela natureza; a possibilidade de contactar mais directamente com as pessoas, a compreender a importância de comunicar pessoalmente com todos os indivíduos, a desenvolver o espírito de entreajuda e vizinhança, assim como a participar na realização de projectos comunitários, como o rancho folclórico, banda de música e outras iniciativas de cariz cultural.

O percurso escolar, revestido de muitas aprendizagens, abriu caminho à socialização com pessoas, fora do círculo familiar, favoreceu o meu espírito de responsabilidade, organização, criatividade, partilha, entreajuda e solidariedade, bem como me facultou aprendizagens de várias matérias, desde a Língua Portuguesa, à História e Geografia, possibilitando a realização de uma “leitura” mais abrangente e objectiva do mundo envolvente.

Durante todo o percurso vivencial existem pessoas que nos marcam, de forma decisiva, primeiro no foro privado, com os nossos familiares, que nos ensinam os valores essenciais da natureza humana, desde o respeito, solidariedade, lealdade, verdade, amor, amizade; posteriormente, consoante se vai alargando a rede de relações, contactamos com amigos e colegas, com quem partilhamos a essência humana, baseada nos valores de entreajuda, solidariedade, amizade e com instituições, especificamente com os seus representantes, como os professores, com quem aprendemos a importância da aprendizagem,

do rigor, da responsabilidade, respeito, entre muitas outras aprendizagens essenciais, para o desenvolvimento humano.

Como referi anteriormente, no seio comunitário também se contacta a nível cultural, possibilitando a aquisição de competências várias. As entidades que se dedicam à preservação de bens culturais, quer sejam museus, bandas de música, grupos de teatro, associações culturais e recreativas, entre outras, são essenciais para a conservação das tradições mais enraizadas em cada local, de forma a perpetuar esses hábitos, para que estes possam ser partilhados, junto das gerações vindouras. A identidade cultural de um povo é essencial e os rituais, que se adquirem neste contexto, estão recheados de sabedoria e aprendizagens.

A nível pessoal, não participando directamente em nenhum projecto de cariz cultural, assisto como espectadora às mais variadas iniciativas, desde idas ao teatro, cinema, assistir a eventos, promovidos por associações populares, concertos, exposições de artesanato, entre outras iniciativas. Para mim é uma mais-valia acompanhar este género de projectos, pois sinto-me mais informada, ao mesmo tempo que me proporciona excelentes horas de descontração.

## Documento 2

Também relativamente à área profissional possuo várias fontes de inspiração, como as realizadas em contexto informal, com familiares e colegas, assim como as desempenhadas em contexto formal, académico e formativo.

Hoje, tenho consciência que muitas das aprendizagens, realizadas a partir do saber empírico, nomeadamente na área relacional, ou na área mais técnica, como a aprendizagem que realizamos no contacto com o manuseamento de equipamentos, nos leva a mais facilmente apreender, posteriormente os ensinamentos, realizados em contexto formal, realizando uma relação entre os saberes, com base em associações empíricas, que confirmamos ou refutamos, aquando da sua explicação científica.

Algumas vezes, há tendência a desempenhar uma tarefa, para a qual não fomos previamente e ou especificamente formados para a sua realização. Julgo que acontece, em determinada altura, a todas as pessoas e o que geralmente acontece é que numa primeira fase, se aprende com a ajuda de alguém mais experiente e, posteriormente, a actividade, ao ser realizada, por nós próprios, por tentativa e erro, faz-nos chegar à melhor forma de desempenhar determinada tarefa. Contudo, e também porque ao longo dos anos, se tem vindo a apostar na formação, reconhecemos e compreendemos que esta se torna essencial, para desempenhar uma tarefa, com o máximo de qualidade.

Apesar de aprendermos com a experiência e com a ajuda de acções de formação/percurso académico, há tendência a que os saberes estejam em constante mutação e evolução, como tal, é essencial apostar, pessoalmente, em enriquecer os nossos conhecimentos, recorrendo a acções de formação, por nós seleccionadas, a livros, assistir a debates, conferências, reportagens e outros meios que possam levar ao esclarecimento de dúvidas.

Tendo em conta que a evolução das novas tecnologias, tem sido uma grande aposta, na área profissional, a maioria das pessoas, interage com algum tipo de telecomunicações, que nos ajudam a realizar as mais variadas tarefas, destacando-se o telemóvel, computador (internet), fax entre outras. As vantagens são muitas, destacando-se a rapidez, qualidade, segurança e economia na realização de afazeres.

Apesar das novas tecnologias substituírem a maior parte dos procedimentos tradicionais, a escrita de algumas tipologias textuais, ainda são essenciais, se bem que muitas delas sejam realizadas em suporte digital. Entre os textos mais utilizados a nível laboral constam a carta, acta, requerimento, resumo, entre outros.

### Documento 3

Há vários meios de divulgação cultural, começando pelas formas mais simples de publicidade, que são as associações, de organização popular, que promovem o trabalho e o saber tradicional, desde a realização de espectáculos, como o folclore, música, dança e teatro; com a evolução dos meios de comunicação, a rádio, televisão, revistas, jornais, internet, que são os meios mais poderosos, para fazer chegar esse tipo de divulgação cultural. Estes revestem-se de uma grande importância, pois possibilitam a divulgação cultural, de forma acessível a toda a população, tornando as pessoas, em geral, mais cultas e informadas.

Todos estes meios de comunicação divulgam, quer as tradições mais antigas, que são valiosas, e devem ser transmitidas, para que não caiam no esquecimento, ao mesmo tempo que também deverão manter-nos sempre actualizados, a par das novidades, de iniciativas pioneiras, para que possamos evoluir, de acordo com as tendências actuais, fazendo a nossa apreciação crítica e retirando delas as suas mais-valias.

Os meios de comunicação têm um papel essencial na divulgação cultural e posso dar exemplos concretos de programas que o comprovam, como sendo os telejornais, as reportagens, os debates públicos, os programas interactivos/de entretenimento, que muitas vezes colocam pessoas a falar dos seus testemunhos de vida, das suas actividades profissionais, iniciativas culturais, que desenvolvem e ou promovem, ajudando na partilha de informação, essencial ao desenvolvimento humano.

Na minha opinião, e como há cada vez mais interesse e mais facilidade no acesso aos meios de comunicação, estes passam, frequentemente a deixar de realizar só a sua função primordial, a informativa, para exercer outros tipos de objectivos, junto do público, tal como a manipulação de informação e a persuasão, o que nos obriga a estar mais atentos e a seleccionar, mais atentamente, as melhores formas de aceder à informação. É importante ouvir profissionais especializados na área da comunicação e entretenimento,

ouvindo e confrontando com o nosso ponto de vista, para melhor podermos argumentar acerca dos vários assuntos, que se destacam na nossa sociedade.

#### Documento 5

O principal impulsionador das mudanças históricas, de acordo com o texto que lemos, é a mecanização, que intervém na forma como vivemos e sentimos. Na questão técnica poderá levar à realização mais facilitada de tarefas, manualmente complexas, no entanto, leva-nos a mudar alguns hábitos, relacionados com a automatização e sedentarismo, que intercedem, por exemplo, nas questões mais básicas do ser humano. Esse aspecto está bem patente, relativamente às novas tecnologias, uma vez que estas facilitaram a realização de muitas tarefas, não necessitando de nos deslocarmos pessoalmente para a obtenção de algumas finalidades, como encomendar produtos, deslocarmo-nos a uma instituição pública, todavia, fala-se muita na questão do isolamento das pessoas.

Podemos afirmar que o desenvolvimento traz vantagens e inconvenientes, como em tudo na vida. A nível cultural, o fenómeno da globalização permitiu uma maior abertura, no contacto com diferentes realidades sociais e culturais, abrindo-nos novos horizontes, permitindo-nos conhecer outras formas de vida, de produtos, realidades culturais, gastronómicas, de vestuário, mobiliário, entre muitas outras.

A troca permanente de informação, a nível global, teve igualmente impacto na realidade linguística de cada país, que viu o seu vocabulário enriquecido, com palavras, para designar as novas realidades. A este tipo de fenómeno dá-se o nome de “neologismos”.

